

SÔNIA MAGNA MOURA DELMONDES FREITAS

**O financiamento da Educação Superior: uma análise
do custo do aluno e sua percepção nos cursos do
Centro de Ciências Sociais e Aplicadas da
Universidade Federal de Sergipe – 2011 e 2012**

Orientador: Professor Doutor Belmiro Cabrito

Co-orientador: Professor Doutor Antônio Neves Duarte Teodoro

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Instituto de Ciências da Educação

Lisboa

2014

SÔNIA MAGNA MOURA DELMONDES FREITAS

**O financiamento da Educação Superior: uma análise
do custo do aluno e sua percepção nos cursos do
Centro de Ciências Sociais e Aplicadas da
Universidade Federal de Sergipe – 2011 e 2012**

Tese apresentada para obtenção do Grau de Doutor
em Educação no Curso de Doutorado da Educação
conferido pela Universidade Lusófona de
Humanidades e Tecnologias.

Orientador: Professor Doutor Belmiro Cabrito.

Co-orientador: Professor Doutor Antônio
Neves Duarte Teodoro.

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Instituto de Ciências da Educação

Lisboa

2014

O saber a gente aprende com os mestres e com os livros. A sabedoria se aprende com a vida e com os humildes.

(Cora Coralina).

Agradecimentos

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, que percorreu todo o caminho ao meu lado e que, em muitos momentos, levou-me nos braços. Nada seria possível sem Ele!

Ao meu anjo da guarda, ser iluminado, que esteve presente em cada segundo da minha caminhada dando coragem, inspiração, e sendo a companhia nas horas em que me senti só, fazendo-me perceber minha capacidade de concluir com sucesso esta etapa da minha jornada. A você espírito de luz, todo meu carinho.

A meu companheiro, Leoncio, e meus filhos, Luana e Leonardo, que respeitaram meu silêncio e entenderam minha ausência.

Ao Professor Doutor Belmiro Cabrito, que se fez presente em toda a construção da nossa tese, não permitindo que a distância interferisse em nosso caminho.

À minha amada mestra Jane, que Deus colocou em meu caminho e que conseguimos fazer juntas uma bela viagem na matéria estudada. Que seja sempre iluminada!

À minha equipe Constar, que entendeu minha necessidade e dedicação em conduzir o barco de forma segura e proativa.

Às minhas colegas, que juntas liam e reliam o texto, dando força e coragem para chegar ao final da caminhada.

Ao meu querido Professor Doutor Antônio Neves Duarte Teodoro, com quem, nesse percurso, construí uma amizade. Obrigada pela confiança depositada.

Aos meus pais, que mesmo sem entender a grandeza que é a construção deste trabalho, mantiveram sempre o brilho nos olhos, orgulhosos de sua filha.

E, claro, à minha mana Madalena, que soube sempre entender meu stress e minhas noites mal dormidas.

Resumo

Em virtude da escassez de recursos recebidos pelas instituições públicas federais, tornou-se fundamental a busca de alternativas que contribuam para fortalecer o gestor na tomada de decisões e, por conseguinte, permitam um melhor gerenciamento de tais recursos. Este trabalho procurou identificar o custo do aluno dos cursos do Centro de Ciências Sociais e Aplicadas da Universidade Federal de Sergipe (UFS – Brasil) nos anos de 2011 e 2012. Para tanto, separou-se o custo do ensino dos demais produtos (pesquisa e extensão) que a universidade oferece. O custo total desse Centro foi de 28% das despesas de custeio da UFS. O custo médio do aluno ficou em R\$ 5.108 e R\$ 5.697, em 2011 e 2012, respectivamente. Após exclusão dos alunos de outros cursos, esse custo médio atingiu R\$ 3.800 em 2011 e R\$ 4.795 em 2012. Também se traçou o perfil socioeconômico dos alunos, com suas percepções e expectativas quanto ao papel da universidade em sua vida e na sociedade. Ficou evidente que a escolha do curso deveu-se ao interesse pela profissão, à possibilidade de ascensão social e de inserção no mercado de trabalho. A escolha da instituição (UFS), por sua vez, adveio de sua relevância na sociedade, como polo gerador de conhecimento e qualificação profissional.

Palavras-chave: Custo do aluno; ensino superior; instituição pública

Abstract

Due to the shortage of funds received by the federal public institutions, it became essential to search for alternatives that will contribute to strengthen the leadership in decision making and therefore allow for better management of these resources. This study sought to identify the cost of the student from courses of the Social and Applied Sciences Centre of the Federal University of Sergipe (UFS - Brazil.) in 2011 and 2012. Therefore, the cost of teaching was separated from the other products (research and extension) that the university offers. The total cost of this center corresponds to 28% of the total of expenditures of the UFS. The average cost per student was R\$ 5,108 and R\$ 5,697 in 2011 and 2012, respectively. After exclusion of students from other courses, the average cost fell down to R\$ 3,800 in 2011 and R\$ 4,795 in 2012. The socioeconomic profile of students, their perceptions and expectations concerning the role of the university in their lives and in society was also traced. It was evident that the choice of the course was due to the interest in the profession, the possibility of social mobility and integration into the labor market. The choice of institution (UFS), on the other hand, stemmed from its relevance in the society, as a generator polo of knowledge and professional skills.

Keywords: Cost of the student; higher education; public institution

Lista de Abreviaturas e Siglas

Aprendizagem Baseada em Problemas – **APB**.

Assessoria de Comunicação – **ASCOM**

Balanced Score Card - **BSC**

Banco do Brasil - **BB**

Biblioteca Central - **BICEN**

Business Process Improvement - **BPI**

Business Performance Management - **BPM**

Business Process Outsourcing - **BPO**

Business Process Reengineering - **BPR**

Caixa Econômica Federal - **CEF**

Centro de Ciências Sociais e Aplicadas - **CCSA**

Centro de Educação Superior a Distância - **CEAD**

Centro de Educação e Tecnologia - **CEFET**

Centro de Ensino Superior a Distância - **CESAD**

Central de Estágios da UFS - **CENEUFS**

Centro de Processamento de Dados - **CPD**

Colégio de Aplicação - **CODAP**

Cooperação Financeira Internacional - **IFC**

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - **CAPES**

Coordenação de Assistência e Integração do Estudante - **CODAE**

Coordenação de Avaliação Institucional - **COAVI**

Coordenação do Concurso Vestibular - **CCV**

Coordenação de Controle de Custos - **COC**

Coordenação de Planejamento Acadêmico - **COPAC**

Coordenação de Pesquisa - **COPES**

Coordenação de Pós-Graduação - **COPGD**

Coordenação de Programação Orçamentária - **COPRO**

Coordenação Geral de Planejamento - **COGEPLAN**

Conselho Nacional de Educação – **CNE**

Comissão Nacional de Reformulação da Educação Superior - **CNRES**

Comissão Nacional de Reformulação da Educação Superior - **CNRES**

Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão - **CONEPE**

Conselho Nacional de Pesquisa - **CNPq**

Conselho Nacional de Secretários de Educação – **CONSED**

Conselho Universitário – **CONSU**

Contribuição para Financiamento da Seguridade Social - **COFINS**

Contribuição Social sobre Lucro Líquido – **CSLL**

Constituição Federal – **CF**

Custeio Baseado em Atividades – **ABC**

Departamento de Administração – **DAD**

Departamento de Administração Acadêmica – **DAA**

Departamento de Apoio Didático-Pedagógico – **DEAPE**

Departamento de Ciências Contábeis – **DCC**

Departamento de Direito – **DDI**

Departamento de Economia – **DEE**

Departamento de Manutenção – **DEMAN**

Departamento de Material - **DRM**

Departamento de Serviços Gerais - **DSG**

Departamento de Serviços Sociais - **DSS**

Divisão de Administração de Imóveis – **DIVAI**

Divisão de Análise de Desempenho Acadêmico – **DIADE**

Divisão de Controle Acadêmico – **DICAC**

Divisão de Extensão - **DIVEX**

Divisão de Manutenção de Máquinas e Equipamentos – **DIMEP**

Divisão de Material – **DIMAT**

Divisão de Métodos e Técnicas de Ensino – **DIMET**

Divisão de Registro, Controle e Arquivo – **DIRED**

Divisão de Patrimônio – **DIPATRI**

Divisão de Transporte – **DITRAN**

Divisão de Vigilância – **DIVIG**

Enterprise Resource Planning - **ERP**

Exame Nacional de Cursos - **ENADE**

Exame Nacional do Ensino Médio - **ENEM**

Fundo de Financiamento Estudantil - **FIES**

Fundo de Garantia por Tempo de Serviço - **FGTS**

Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - **FNDE**

Fundo Público Federal - **FPF**

Gerência de Recursos Humanos - **GRH**

Grau de participação estudantil - **GPE**

Grau de envolvimento discente com pós-graduação - **GEPG**

Grupo Executivo de Reformulação da Educação Superior - **GERES**

Hospital Universitário - **HU**

Impostos de Renda Pessoa Jurídica - **IRPJ**

Índice de qualificação do corpo docente - **IQCD**

Instituições Federais de Ensino Superior - **IFES**

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - **IBGE**

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - **INEP**

Instituto Nacional do Seguro Social - **INSS**

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - **LDB**

Mão de obra direta - **MOD**

Ministério da Educação e Cultura - **MEC**

Núcleo de Ciência da Informação (Biblioteconomia) - **NUCI**

Núcleo de Integração Universidade / Ensino Fundamental e Médio - **NIUFEM**

Núcleo de Relações Internacionais - **NURI**

Núcleo de Secretariado Executivo - **NSE**

Núcleo de Turismo - **NTU**

Plano Nacional de Educação - **PNE**

Pontifícias Universidades Católicas - **PUCs**

Procuradoria Geral - **PGE**

Prefeitura do Campus - **PREFCAMP**

Programa de Avaliação da Reforma Universitária - **PARU**

Programa de Crédito Educativo - **CREDOC**

Programa de Expansão e Melhoria das Instituições de Ensino Superior - **PREMESU**

Programa Integração Social - **PIS**

Programa do Patrimônio do Servidor Público - **PASEP**

Programa de Qualificação Docente - **PQD**

Programa Universidade para Todos - **PROUNI**

Projeto de Lei da Câmara - **PLC**

Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis - **PROEST**

Pró-Reitoria de Graduação – **PROGRAD**

Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - **REUNI**

Reinchkuratorium fuer Winrtschaftchtkeit - **RKW**

Restaurante Universitário - **RESUN**

Secretaria de Educação Superior - **SESu**

Secretaria Federal de Controle Interno - **SFC**

Serviço de Limpeza - **SERLIM**

Sistema de Apuração de Custos - **SAC**

Sistema de Informação Acadêmica da Graduação - **SIGRA**

Sistema de Informação Gerencial - **SIG**

Sistema de Material e Serviço - **SIMAR**

Sistema de Patrimônio - **SIAPAT**

Sistema de Pessoal - **SIPES**

Sistema Integrado de Administração Financeira do Governo Federal - **SIAFI**

Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - **SAEB**

Sistema Único de Saúde - **SUS**

Taxa de sucesso na graduação - **TSG**

Tecnologia da informação - **TI**

Tribunal de Contas da União - **TCU**

Universidade Aberta do Brasil - **UAB**

Universidade de São Paulo - **USP**

Universidade Federal de Sergipe - **UFS**

Índice Geral

Índice de Figuras	16
Índice de Gráficos	17
Índice de Quadros.....	18
Índice de Tabelas	19
Introdução	22
 Capítulo I – O Papel da Universidade no Desenvolvimento Econômico, Social e Cultural	 27
1. 1 A Universidade	28
1.2 A Sociedade do Conhecimento	30
1.2.1 A Produção do Conhecimento nas Instituições de Ensino Superior: Aspectos Particulares a Serem Considerados	32
1.2.1.1 O Ambiente.....	33
1.2.1.2 A Missão.....	35
1.2.1.3 O Funcionamento.....	36
1.2.1.4 A Estrutura.....	39
1.3 A Função Social do Ensino e da Aprendizagem na Academia e seu Reflexo na Sociedade.....	42
1.4 Justiça Social, Equidade e Mérito.....	48
 Capítulo II - A Educação Superior no Brasil: do Elitismo à Democratização do Acesso.....	 52
2.1 Origem das Instituições de Ensino Superior no Brasil	53
2.2 Considerações Sobre a História da Educação no Brasil.....	56
2.2.1 Influências do Modelo Europeu no Processo de Constituição da Educação	56
2.2.2 O Desenvolvimento da Educação no Brasil.....	58
2.2.3 A Preocupação Contemporânea com a Qualidade do Ensino nas IFES.....	64
2.2.4 Legislação: Inovações e Contrastes.....	66

2.2.4.1 A Constituição de 1988 e Suas Conquistas.....	66
2.2.4.2 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).....	69
2.2.4.2.1 Suas Propostas e Inovações	69
2.2.4.2.2 A Educação Superior na LDB	70
2.3 As Políticas Públicas Educacionais e suas Consequências na Educação Superior.....	74
2.4 Formas de Acesso à Educação Superior no Brasil.....	76
2.4.1 O Acesso à Educação Superior.....	78
2.4.2 Procedimentos de Seleção Para o Ensino Superior no Brasil.....	80
2.5 Programas de Permanência no Ensino Superior no Brasil.....	90
2.5.1 Programa Universidade para Todos – PROUNI	90
2.5.2 Programa de Inclusão Social e Étnico-Racial – Sistema de Cotas	98
2.5.3 Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – FIES.....	100
Capítulo III — O Financiamento da Educação Superior – A Realidade Brasileira	104
3.1 As Instituições Públicas e Seu Funcionamento.....	105
3.2 O Financiamento das Instituições Não Públicas.....	111
3.3 A Realidade Atual Da Educação Superior Brasileira.....	115
Capítulo IV – A Contabilidade de Custos e Sua Historicidade.....	121
4.1 Da Contabilidade Geral Até a Contabilidade de Custos	122
4.2 Custos: Visão Geral dos Conceitos e Sua Aplicação	124
4.2.1 Classificação dos Custos Com Relação ao Objeto	125
4.2.2 Classificação dos Custos Quanto ao Volume Produzido	125
4.3 Custos nas Instituições Públicas de Ensino Superior.....	127
4.4 Métodos de Custeio	128
4.4.1 Por Absorção	129
4.4.2 Por Contribuição (custeio direto e variável)	131
4.4.3 Por Atividades	132

4.4.4 Custeio Pleno	133
4.5 Gestão de Desempenho	134
4.5.1 Mensuração de Desempenho	136
4.5.2 Indicadores de Desempenho	137
4.6 Processo de Gestão	139
4.6.1 Planejamento	141
4.6.2 Execução.....	143
4.6.3 Controle.....	143
Capítulo V – Questões de Investigação, Universo e Metodologia	146
5.1 Metodologias de Apuração de Custos Por Aluno.....	147
5.1.1 Apuração Feita Ministério da Educação	147
5.1.2 Apuração Feita Tribunal de Contas da União	149
5.1.3 Análise Comparativa das Metodologias Adotadas Pelo MEC e TCU.....	151
5.1.4 Apuração Feita Universidade Federal de Sergipe	153
5.2 Procedimentos Metodológicos.....	153
5.2.1 Delineamento da Pesquisa: Estudo de Caso.....	154
5.2.2 Unidades de Análise: Caracterização da Universidade Pesquisada.....	155
5.2.3 Amostra, Coleta e Análise dos Dados	160
5.2.4 Operacionalização das Variáveis	163
5.3 Critérios Para Aplicação no Estudo de Caso.....	163
5.4 Procedimentos Para Apuração do Custo das Unidades da UFS.....	164
5.5 Unidades.....	164
5.5.1 Unidades Administrativas.....	164
5.5.2 – Unidades que Possuem Vínculo Com o Ensino	165
5.5.3 – Unidades Que Dão Suporte às Unidades Administrativas e Acadêmicas.....	166
5.5.4 Unidades de Apoio às Unidades Acadêmicas	169
5.5.5 Unidades Acadêmicas.....	172
5.6 Elementos de Custos	173

5.6.1 Pessoal	173
5.6.1.1 Servidores	173
5.6.1.2 Pessoal Terceirizado e Serviços de Terceiros.....	174
5.6.1.3 Estagiários	175
5.6.1.4 Bolsistas.....	175
5.7 Elementos Acadêmicos.....	175
5.7.1.Elementos Econômico-Financeiros	176
5.7.1.1 Material de Consumo.....	176
5.7.1.2 Telefone, Água e Energia.....	176
5.7.1.3 Depreciação de Bens	176
Capítulo VI – Resultados da Apuração dos Custos.....	178
6.1 Apuração dos Custos.....	179
6.1.1 Exercício 2011	179
6.1.2 Exercício 2012.....	188
6.1.3 Comparativo dos Exercícios de 2011 e 2012.....	198
6.2 Discussão dos Resultados.....	204
Capítulo VII – Perfil, Expectativas e Opiniões dos Estudantes dos Cursos do CCSA	207
7.1 Caracterização da Amostra.....	208
7.1.1 Perfil Individual.....	211
7.1.1.1 Curso, Idade e Sexo.....	211
7.1.1.2 Atividade Remunerada.....	213
7.1.1.3 Moradia.....	215
7.1.1.4 Transporte	218
7.1.1.5 Desembolsos do Aluno	218
7.1.1.6 Aspecto Social.....	222
7.1.1.6.1 Origem Escolar do Aluno e Meio de Acesso à Universidade	222
7.1.1.6.2 Expectativa do Aluno – Escolha do Curso	226
7.1.1.6.3 Avaliação do Curso em Relação à Preparação Para o Mercado de Trabalho	227

7.1.1.6.4 Avaliação do Grau de Exigência do Curso	229
7.1.1.6.5 Valorização da Educação Superior	232
7.1.1.6.5 Perspectivas de Vida Após a Academia.....	233
7.1.1.6.6 O Papel da Universidade e os Produtos ou Serviços Oferecidos	234
7.1.1.7 Perfil Socioeconômico dos Pais dos Estudantes.....	236
7.1.1.7.1 Aspecto Acadêmico	236
7.1.1.7.2 Aspectos Econômicos	238
Conclusão	<u>246</u>
Referências Bibliográficas	250
Apêndices.....	I
Apêndice A – Apuração do Custo das Unidades que Dão Suporte as Unidades Administrativas e Acadêmicas – 2011	II
Apêndice B - Apuração do Custo das Unidades Que Dão Suporte ds Unidades Acadêmicas - 2011	IV
Apêndice C – Apuração do Custo das Unidades Acadêmicas e do CCSA - 2011	VI
Apêndice D – Disciplinas do Curso de Economia – Números de Alunos Atendidos - 2011	VIII
Apêndice E - Disciplinas do Curso de Ciências Contábeis – Números de Alunos Atendidos – 2011	IX
Apêndice F – Disciplinas do Curso de Direito – Números de Alunos Atendidos – 2011	X
Apêndice G – Disciplinas do Curso de Secretariado – Números de Alunos Atendidos - 2011	XII
Apêndice H - Disciplinas do Curso de Relações Internacionais – Números de Alunos Atendidos - 2011	XIII
Apêndice I - Disciplinas do Curso de Turismo – Números de Alunos Atendidos – 2011.....	XIV
Apêndice J – Disciplinas do Curso de Administração – Números de Alunos Atendidos - 2011	XV

Apêndice K - Disciplinas do Curso de Serviço Social – Números de Alunos Atendidos - 2011	XVI
Apêndice L - Disciplinas do Curso de Biblioteconomia – Números de Alunos Atendidos - 2011	XVII
Apêndice M - Apuração do Custo das Unidades Que Dão Suporte as Unidades Administrativas e Acadêmicas - 2012.....	XVIII
Apêndice N - Apuração do Custo das Unidades Que Dão Suporte as Unidades Acadêmicas - 2012	XX
Apêndice O - Apuração do Custo das Unidades Acadêmicas e do CCSA - 2012	XXII
Apêndice P - Disciplinas do Curso de Economia – Números de Alunos Atendidos - 2012	XXV
Apêndice Q - Disciplinas do Curso de Ciências Contábeis – Números de Alunos Atendidos - 2012	XXVII
Apêndice R - Disciplinas do Curso de Direito – Números de alunos atendidos - 2012.....	XXIX
Apêndice S - Disciplinas do Curso de Secretariado – Números de Alunos Atendidos - 2012	XXXII
Apêndice T - Disciplinas do Curso de Relações Internacionais – Números de Alunos Atendidos - 2012	XXXIII
Apêndice U - Disciplinas do Curso de Turismo – Números de Alunos Atendidos - 2012	XXXV
Apêndice V – Disciplinas do Curso de Administração– Números de Alunos Atendidos - 2012	XXXVI
Apêndice X - Disciplinas do Curso de Serviço Social – Números de Alunos Atendidos - 2012	XXXVIII
Apêndice Y - Disciplinas do Curso de Biblioteconomia – Números de Alunos Atendidos - 2012	XXXIX
Apêndice Z – Formulário de Pesquisa.....	XLI

Índice de Figuras

Figura 1 – Método de Custeio Por Absorção	130
Figura 2 – Os Pilares da Excelência Empresarial	137
Figura 3 – Organograma Funcional da Universidade Federal de Sergipe	158
Figura 4 – Organograma Acadêmico da Universidade Federal de Sergipe.....	159

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Percentual de Alunos Matriculados Por Curso e Sexo – Ano 2012 ...	210
Gráfico 2 – Demonstrativo em % de Participação de Alunos X Cursos	210
Gráfico 3 – Distribuição dos Alunos Por Sexo e Idade	212
Gráfico 4 – Relação Entre Remuneração dos Alunos e Faixa Etária %	215
Gráfico 5 – Total do Desembolso Mensal em %	220
Gráfico 6 – Custo Total Mensal X Categoria Remuneração Própria.....	221
Gráfico 7 – Distribuição Entre Escola Pública e Escola Privada.....	223
Gráfico 8 – Demonstrativo do Meio de Acesso ao Ensino Superior	224
Gráfico 9 – Elementos Motivadores da Escolha do Curso	227
Gráfico 10 – Grau de Exigência do Curso para uma Melhor Preparação Profissional, em %	230
Gráfico 11 – Perfil Acadêmico do Pai e da Mãe X Cursos dos Filhos	238
Gráfico 12 – Composição da Atividade Econômica do Pai dos Alunos.....	239
Gráfico 13 – Participação da 1ª Faixa.....	242
Gráfico 14 – Participação da 2ª Faixa.....	243
Gráfico 15 – Participação da 3ª Faixa.....	243
Gráfico 16 - Distribuição da Renda Familiar Por Curso.....	244

Índice de Quadros

Quadro 1 – Instituições de Ensino Superior no Brasil - 2011.....	41
Quadro 2 – Matrículas na GRADUAÇÃO no Brasil (2011)	41
Quadro 3 – Vagas Oferecidas	88
Quadro 4 – Número de Candidatos Inscritos	88
Quadro 5 – Número de Candidatos Excedentes	89
Quadro 6 – Número de Instituições de Ensino Superior	89
Quadro 7 – Número de Vagas Ofertadas, Candidatos Inscritos e Ingressos	93
Quadro 8 – Número de Reprovações	94
Quadro 9 – Demonstrativo de Base de Cálculo dos Tributos Federais por Categoria de IES.....	95
Quadro 10 – Práticas Administrativas Fundamentais no Estudo de Processos ...	135
Quadro 11 – Descrição das Despesas	150
Quadro 12 – Descrição do Cálculo do Aluno Equivalente.....	150
Quadro 13 – Descrição do Cálculo do Aluno Equivalente.....	160
Quadro 14 – Demonstrativo do Número de Vagas Ofertadas por Centro.....	160
Quadro 15 – Unidades Administrativas	164
Quadro 16 – Unidades que Possuem Vínculo com o Ensino	165
Quadro 17 – Unidades de Suporte às Unidades Administrativas e Acadêmicas..	166
Quadro 18 – Unidades de Apoio às Unidades Acadêmicas.....	169
Quadro 19 – Unidades Acadêmicas - CCSA	172
Quadro 20 – Composição de Custos do Pessoal Efetivo	174
Quadro 21 - Legenda dos Cursos do CCSA.....	209

Índice de Tabelas

Tabela 01 – Número de Alunos do CCSA - Média e Desvio Padrão	179
Tabela 02 – Demonstrativo do Custo Anual Total dos Cursos do CCSA	180
Tabela 03 – Demonstrativo do Pessoal Docente – Relação Custo /Titulação.....	181
Tabela 04 – Demonstrativo do Pessoal Docente – Relação Custo / Titulação / Regime de Trabalho	181
Tabela 05 - Demonstrativo em % - Qualificação e Regime de Trabalho	182
Tabela 06 – Disciplinas do Curso de Ciências Contábeis - Atendimento a Outros Cursos	183
Tabela 07 – Disciplinas dos Cursos do CCSA em Atendimento a Outros Cursos	184
Tabela 08 - Disciplinas dos Cursos do CCSA em Atendimento a Outros Cursos - Resumo em %	185
Tabela 09 – Demonstrativo dos Custos dos Cursos do CCSA Após Rateio	185
Tabela 10 – Demonstrativo do % das Matrículas Realizadas X Oferta.....	186
Tabela 11 – Relação Alunos X Docentes X Atendimento ao Aluno	187
Tabela 12 – Número de Alunos do CCSA - Média e Desvio Padrão	188
Tabela 13 – Demonstrativo do Custo Anual Total dos Cursos do CCSA	189
Tabela 14 – Demonstrativo do Pessoal Docente – Relação Custo / Titulação.....	190
Tabela 15 – Demonstrativo do Pessoal Docente — Relação Custo / Titulação / Regime de Trabalho	190
Tabela 16 – Demonstrativo em % - Qualificação e Regime de Trabalho	191
Tabela 17 – Disciplinas do Curso de Ciências Contábeis- Atendimento a Outros Cursos	193
Tabela 18 – Disciplinas dos Cursos do CCSA em Atendimento a Outros Cursos	194
Tabela 19 – Disciplinas dos Cursos do CCSA em Atendimento a Outros Cursos - Resumo em %	195
Tabela 20 – Demonstrativo dos Custos dos Cursos do CCSA Após Rateio	195
Tabela 21 – Demonstrativo do % das Matrículas Realizadas X Oferta.....	196
Tabela 22 – Relação Alunos X Docentes X Atendimento ao Aluno	197
Tabela 23 – Comparativo do Quantitativo de Alunos.....	199

Tabela 24 – Comparativo do Custo Anual Total dos Cursos do CCSA.....	199
Tabela 25 – Comparativo de Pessoal Docente: Titulação e Regime de Trabalho	200
Tabela 26 – Comparativo das Disciplinas dos Cursos do CCSA em Atendimento a Outros Cursos – Resumo %	201
Tabela 27 – Comparativo do Demonstrativo de Custos dos Cursos do CCSA Após rateio	201
Tabela 28 – Comparativo do % das Matrículas Realizadas X Oferta	202
Tabela 29 – Comparativo do Custo Final do Aluno Por Curso	203
Tabela 30 – Número de Alunos Matriculados Por Curso e Sexo – Ano 2012.....	209
Tabela 31 – Composição da Amostra Por Cursos e Sexo	211
Tabela 32 – Distribuição dos Alunos Por Sexo e Idade.....	212
Tabela 33 – Distribuição da Faixa Etária e Estado Civil.....	213
Tabela 34 – Atividade Remunerada	214
Tabela 35 – Relação Entre Remuneração dos Alunos e Faixa Etária em %	214
Tabela 36 – Local da Moradia dos Alunos.....	216
Tabela 37 – Distribuição Por Curso Com Relação ao Tipo de Moradia.....	216
Tabela 38 - Distribuição do Número de Pessoas Com Quem Reside.....	217
Tabela 39 – Distribuição de Moradia Própria e Com a Família X Renda Própria	217
Tabela 40 – Tipos de Transporte Utilizados Para Ir à Universidade	218
Tabela 41 – Desembolso Mensal dos Alunos Com Material Didático	219
Tabela 42 – Desembolso Mensal dos Alunos Com Transporte	219
Tabela 43 - Desembolso Total dos Alunos.....	220
Tabela 44 – Custo Total Mensal X Categoria Remuneração Própria	221
Tabela 45 – Distribuição Por Curso X Origem Escolar — Ensino Fundamental	222
Tabela 46 – Distribuição Por Curso X Origem Escolar — Ensino Médio	223
Tabela 47 – Demonstrativo do Meio de Acesso ao Ensino Superior.....	224
Tabela 48 - Tipo da Escola X Meio de Acesso.....	225
Tabela 49 – Distribuição Por Curso do Tempo de Ingresso Após Ensino Médio.	225
Tabela 50 – Distribuição de Ingresso em %.....	226

Tabela 51 – Elementos Motivadores	226
Tabela 52 - Avaliação do Curso (Pelos Alunos) Com Relação ao Mercado de Trabalho	228
Tabela 53 – Atende Plenamente X Melhores Possibilidades no Mercado de Trabalho	228
Tabela 54 – Grau de Exigência do Curso Para uma Melhor Preparação Profissional.....	229
Tabela 55 – O Que os Alunos Esperam de um Curso Universitário.....	230
Tabela 56 – Interesse Pessoal e Melhores Possibilidades no Mercado de Trabalho X Formação Acadêmica	231
Tabela 57 – Interesse Pessoal E Melhores Possibilidades No Mercado De Trabalho X Formação Acadêmica %	231
Tabela 58 – Fatores Relevantes Para a Valorização da Educação Superior	232
Tabela 59 – Formação Acadêmico-Profissional e Fatores de Valorização em %	232
Tabela 60 – Perspectivas do Aluno Após Conclusão Do Curso.....	233
Tabela 61 – Perspectivas de Vida do Aluno Após Conclusão do Curso	233
Tabela 62 – Conhecimento e Participação dos Alunos em Projetos de Pesquisa, Extensão e Outros da Universidade.....	234
Tabela 63 – Conhecimento e Participação em Projetos e Extensão em %.....	234
Tabela 64 – Conhecimento dos Alunos Sobre Programas Oferecidos Pela UFS..	235
Tabela 65 – Perfil Acadêmico do Pai dos Alunos	236
Tabela 66 – Perfil Acadêmico da Mãe dos Alunos	237
Tabela 67 – Perfil Acadêmico do Pai e da Mãe.....	237
Tabela 68 – Composição da Atividade Econômica do Pai dos Alunos	239
Tabela 69 – Categoria Produtiva Remunerada X Ensino Superior dos Pais	240
Tabela 70 – Composição da Atividade Econômica das Mães dos Alunos	240
Tabela 71 – Distribuição da Renda Familiar Por Curso	241
Tabela 72 – Distribuição da Renda Familiar em Percentual de Participação	242

Introdução

É missão das instituições federais de ensino superior (IFES) oferecer à sociedade serviços e “produtos” diversificados: formação profissional, titulação, programas de extensão, ciência, tecnologia...

Em função das novas demandas nascidas do capitalismo e da globalização, esses serviços e produtos vêm sendo associados ao desenvolvimento econômico da região em que a instituição está inserida. Por isso, especialmente as IFES têm sido instaladas a adotar novos conceitos, reformular outros, exercer maior controle sobre suas finanças, contribuir eficazmente com a formação de um novo perfil de profissional compatível com as novas exigências do mercado, atender as necessidades e anseios da sociedade, etc.

As IFES têm, ainda, importante influência no processo de amadurecimento pessoal do estudante, seja na formação do seu caráter, no desenvolvimento das suas capacidades intelectuais, seja no incentivo ao envolvimento com questões da sociedade.

A responsabilidade das instituições, porém, vai além da formação dos sujeitos e do atendimento às demandas do mercado. Cabe-lhes também fomentar o desenvolvimento da sociedade como um todo, contemplando aspectos sociais, culturais, éticos etc.

A notável amplitude de atribuições dessas instituições requer expressivos recursos financeiros e gestores qualificados.

A educação superior no Brasil é, de modo geral, financiada pelo governo federal, mediante dotação orçamentária ou ações como o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) e o Programa Universidade para Todos (PROUNI), para instituições privadas. Políticas públicas e sociais dependem do governo e são elaboradas de acordo com a visão do momento e interesses políticos. Nesse contexto, as IFES concorrem com os recursos para a saúde, segurança, transporte, habitação e outras competências do Estado. Sabe-se que os recursos para a educação não suprem suas necessidades, o que demanda um bom conhecimento de custos e gestão de recursos.

Embora não devam ser vistas e medidas como entidades empresariais, as instituições de ensino superior, públicas ou privadas, necessitam de técnicas/ferramentas

de planejamento, organização, execução e controle para fortalecer e subsidiar, com maior segurança e eficiência, o processo decisório.

A crescente exigência de uso racional dos recursos humanos e financeiros torna de fundamental importância o controle dos custos e dos orçamentos. Esse foi um dos motivos para a escolha da temática econômico-financeira deste trabalho.

Tratando-se dos custos, tomou-se como objeto de estudo o alunado dos cursos oferecidos pelo Centro de Ciências Sociais e Aplicadas (CCSA) da Universidade Federal de Sergipe (UFS), entidade sediada na cidade de São Cristóvão, estado de Sergipe.

Em virtude da escassez de estudos sobre a questão, em nível regional, focar esse objeto é, sem dúvida, de grande relevância para conhecer a realidade administrativo-financeira da UFS, o que, de per se, já constitui uma justificativa para esta pesquisa.

Considere-se também que o conhecimento obtido poderá auxiliar os gestores na reflexão sobre suas práticas e na tomada de decisão para alocação adequada e eficaz dos recursos.

Acrescente-se ainda que esta investigação poderá inspirar outros trabalhos no âmbito regional, inclusive aperfeiçoando-a em benefício do melhor desempenho de cada instituição.

Espera-se que o tratamento das informações e o conhecimento obtido também contribuam para dar maior transparência ao uso dos recursos públicos, como dita a Lei de Responsabilidade Fiscal e como anseia a sociedade.

À luz do que se expôs, este trabalho objetiva fazer uma análise comparativa do custo por aluno dos cursos que compõem o CCSA da UFS, tomando como marco histórico os exercícios de 2011 e 2012 (de 1º de janeiro a 31 de dezembro de cada ano).

Outro foco do estudo foi a percepção do alunado em relação à universidade, o que dela espera, qual sua origem familiar e escolar, o que motivou a escolha do curso, essas e outras questões foram investigadas com o objetivo de obter o perfil socioeconômico da clientela da instituição, sua razão primária de ser e de existir cumprindo sua função social.

A análise proposta adquire relevância quando se pensa na desejada universalização do ensino fundamental e no esforço do governo para democratizar e ampliar o acesso ao ensino superior, o que representará o pagamento de uma grande

dívida social do país, conforme vêm destacando autores como Moacir Gadotti (1998; 2002), Cipriano Luckesi (2002), Pedro Demo (1993; 2000; 2007) e outros.

Com base no que foi exposto, construíram as seguintes hipóteses:

1 - Os cursos que compõem o CCSA têm custos diferenciados em função da aplicação dos recursos recebidos;

2 - O número de vagas ociosas nas disciplinas ofertadas ao próprio CCSA e outros Centros eleva o custo/aluno;

3 - Os alunos buscam o ensino superior como meio de inserção no mercado de trabalho e ascensão social;

4 – A comunidade discente tem conhecimento das atividades e do papel social da instituição universitária.

O método utilizado foi o estudo de caso, com recurso ao registro etnográfico (André, 2005). Trata-se de um método que permite conhecer uma situação particular em sua complexidade e totalidade e, ainda, retratar, de forma mais próxima, o dinamismo do acontecimento real. Segundo a autora, ele é utilizado em administração, pois visa mostrar como uma organização pode se estruturar, resolver problemas e vencer. É importante também destacar o ponto de vista de Bruyne, Herman e Schautheete (1991): o estudo de caso, quando aplicado a situações de caráter comparativo, evidencia tanto as técnicas quanto o conhecimento produzido.

Na busca de dados para o levantamento do perfil do aluno, utilizou-se um questionário com 38 questões, todas fechadas, agrupadas em 4 blocos (perfil econômico do aluno, perfil socioeconômico familiar, perfil acadêmico-profissional familiar e do aluno e percepção da função social da universidade). Cada pergunta ofereceu 4 alternativas de escolha.

Quanto à amostra, foi ela constituída por 10% dos alunos matriculados em cada curso da CCSA no ano de 2012, nos períodos iniciais (primeiro ao terceiro) e finais (oitavo e décimo). Esse critério teve como objetivo identificar se haveria diferença de percepção dos alunos no ingresso e na saída da universidade, ou seja, ao término da graduação.

A amostra se estruturou de maneira segmentada em razão da escolha dos períodos, porém, no ato de aplicação do questionário, a participação dos alunos foi direcionada, uma vez que só responderam aqueles que se encontravam em sala de aula.

A UFS dispõe de quatro Centros. Escolheu-se o CCSA porque esta pesquisadora é professora em um dos cursos – Ciências Contábeis. Esse fato foi também uma motivação para conhecer o CCSA mais a fundo e também conhecer o perfil e o pensamento do alunado.

Uma questão crucial foi a escolha do método para a apuração do custo do aluno. Sabe-se que o estudo de custos no ensino superior é de grande complexidade. Na visão de Amaral (2002) é possível a elaboração de muitas e variadas metodologias. Por conseguinte, métodos diferentes podem gerar comparações irreais entre os custos do aluno de instituições diferentes ou de pares distintos.

Também se deve considerar o tipo da instituição. Lobo e Filho (2004) ressaltam que instituições de pesquisa têm custo por aluno mais caro do que as direcionadas apenas para o ensino. Na maioria dos países, incluindo o Brasil, o custo direto do ensino é cerca de um terço dos gastos da instituição, e aí se incluem biblioteca, esportes, transporte, administração, segurança, manutenção etc.

Tratando-se de instituições federais, há um complicador a mais: elas são reguladas por diferentes órgãos, que utilizam métodos diferentes, além do próprio método da universidade em estudo.

Assim é, por exemplo, o caso do Tribunal de Contas da União (TCU). Na contabilidade dos custos, ele não estabelece diferença entre despesas realizadas dentro da instituição de ensino, ou seja, não separa as atividades de ensino de outras atividades como a prestação de serviços e programas de extensão. Dessa maneira, o TCU calcula o custo a partir dos gastos realizados pela instituição, conforme apontam Cafardo e Souza (2004). Ainda para o TCU, segundo Morgan (2003), obtém-se o custo do aluno dividindo-se 35% das despesas correntes da universidade pelo total de alunos.

Nesse cenário de visões e métodos distintos para apuração de custos, este trabalho busca explicitar as discrepâncias na apuração dos custos e propõe focalizar as atividades de ensino separadamente para a avaliação das despesas.

Entre os vários métodos para apuração de custos, adotou-se o por absorção, resultante da aplicação de princípios de Contabilidade geralmente aceitos, aplicando o princípio da competência, ou seja, da realização dos custos. Esse método permite a absorção dos custos ao produto, sejam eles diretos ou indiretos. Os custos diretos são aqueles apropriados diretamente ao produto que, neste trabalho, é o ensino; os custos

indiretos são apropriados com bases de rateio distintas, discriminadas no decorrer da pesquisa.

A presente investigação se estrutura da seguinte forma: introdução, sete capítulos e considerações finais.

A Introdução apresenta fatores relevantes à realização da pesquisa como justificativa e motivação, objetivos, hipóteses, metodologia adotada e questões outras.

No capítulo I coloca-se a importância das universidades para o desenvolvimento econômico, social e cultural. Também fazem parte do capítulo as transformações e necessidades da sociedade do conhecimento, a produção do conhecimento nas instituições de ensino superior, a função social do ensino e da aprendizagem, considerações sobre justiça social, a equidade e mérito.

O capítulo II expõe a origem e o desenvolvimento das instituições de ensino superior no Brasil, as Constituições, leis e decretos ligados ao ensino, políticas públicas na educação, os processos de acesso ao ensino superior, programas de permanência dos alunos nas IES.

O capítulo III descreve as formas de constituição e organização das instituições públicas e privadas, as fontes de financiamento da educação, a realidade da educação superior brasileira.

No capítulo IV aborda-se a contabilidade de custos e sua história, os custos nas IFES, métodos de custeio, gestão de desempenho e o processo de gestão.

O capítulo V trata das metodologias utilizadas para apuração de custos das IFES e expõe questões relacionadas ao processo desta pesquisa: unidades de análise, coleta e análise dos dados, operacionalização das variáveis, o custo por aluno.

No capítulo VI, são explanados os resultados da apuração dos custos por exercício e efetuado o comparativo dos exercícios. Em seguida, discutem-se os resultados encontrados.

O capítulo VII apresenta o corpo discente do CCSA para traçar seu perfil socioeconômico e educacional, conhecer sua visão sobre a instituição, seu pensamento sobre educação superior, expectativas com relação ao mercado de trabalho e outras variáveis.

Encerrando a pesquisa, apresentam-se as considerações finais, as referências bibliográficas e apêndices.

Capítulo I – O Papel da Universidade no Desenvolvimento Econômico, Social e Cultural

1. 1 A Universidade

O ensino como atividade regular dirigida à formação de sujeitos (geral e/ou específica) teve suas origens na Antiguidade Clássica. É consenso que a sociedade grega ateniense proveu as civilizações posteriores de um conhecimento que se constituiu em base para a institucionalização de processos de formalização da educação.

A partir de então, esses processos começaram a sofrer uma transição daquilo que vulgarmente se denomina ensino informal, para aquilo que se pode qualificar como ensino regular (ou formal). Nesse contexto, particularmente no que respeita ao ensino superior, vale ressaltar o dito por Buarque, para quem

“Foram necessários quase mil anos, mil e quinhentos desde Platão, até que Carlos Magno, no século XI, convidou Alcuin da Inglaterra para organizar escolas em seu reino franco, criando o embrião das universidades de hoje. Foi no século XII que um conjunto de esforços intelectuais – editando, coletando, sistematizando [as experiências adquiridas] – culminou com o estabelecimento dos *studia generalia* por grupos de estudiosos.” (Buarque, 1994, p. 20)

Os *studia generalia* tinham como objetivo aprofundar o conhecimento do mundo, atraindo, dessa forma, estudantes de todos os cantos do planeta. Contudo, com o desenvolvimento do capitalismo (ainda em sua forma incipiente, é verdade), as instituições dedicadas ao ensino superior começaram a implementar, cada vez mais, processos formativos voltados para o mercado de trabalho. Tal postura culmina, nos dias de hoje, com a busca frequente de tornar essas instituições verdadeiros centros de excelência, aos quais se aplicam as mesmas regras empresariais, qualificando profissionais para atender às diversas áreas do mercado produtivo. No âmbito das universidades contemporâneas, tal processo também traduz a aplicação do conhecimento científico—através do ensino, da pesquisa e da extensão – a um conjunto de ofertas e demandas da sociedade.

É importante ressaltar que, segundo Buarque (1994), projetos de pesquisa e extensão convertem-se em oportunidade de aproximação da comunidade, na medida em que o conhecimento produzido pode atender às necessidades da mesma comunidade. Todavia, no curso do seu desenvolvimento, considerando a inserção frequente de capital de empresas e do Estado nas universidades, as atividades de pesquisa e extensão começam a sofrer pressão desses interesses e se desviam das metas originais, o que,

para alguns teóricos, é visto como coisa natural. Nesse sentido, Mance corrobora o juízo apresentado por Buarque, nos seguintes termos:

“[...] durante e após a segunda Guerra Mundial, as pesquisas destinadas ao desenvolvimento científico e tecnológico foram incentivadas por Estado e empresas. Isso chegou a tornar a pesquisa científica a principal atividade acadêmica. Mas, em decorrência da insatisfação de muitas empresas devido à falta de controle sobre as pesquisas, muitas das quais financiadas por elas, passaram a construir laboratórios próprios, controlando, assim, a produção científica e reduzindo o direcionamento da pesquisa para os campos sociais. Os resultados destas passaram a ser aplicados na elaboração de inovações, ou seja, para atender aos interesses lucrativos das organizações empresariais, transformando o conhecimento em um insumo de acumulação capitalista.” (Mance, 1999, p. 32)

Dito de outra forma, tais intervenções no âmbito da universidade reforçam o poder do capital (empresarial ou estatal) e do capitalismo (agora já em fase de maior desenvolvimento). Decorre daí que as instituições passam a priorizar a especialização, no intuito de acelerar as inovações tecnológicas, muito mais para satisfazer às demandas daqueles capitais do que para propiciar meios de suprir as necessidades humanas, que acabam por ficar em segundo plano.

No século XIX, em razão de novas demandas sociais geradas pelo desenvolvimento do capitalismo, esse modelo de universidade promove processos de exclusão e marginalização de indivíduos no âmbito do mercado e dá lugar a novas concepções de conhecimento; por conseguinte, nova utilização desse conhecimento. Dessa forma, o saber produzido pela academia passa a ter as seguintes características fundamentais: ensino profissional padronizado e ensino e pesquisa voltados para atender às aspirações das sociedades e do mercado, em particular. Apesar disso, a defesa de uma “educação geral” mantém-se como meta de tais sociedades, cuja base se funda na busca do ideal de liberdade, igualdade e fraternidade, pregado pela Revolução Francesa (Sguissardi, 2000).

Claro está que as instituições universitárias sofreram inúmeras mudanças que implicaram alterações nos conceitos (na sua formulação e reformulação) e no comportamento dos indivíduos que partilham o ambiente universitário. No âmbito dessas questões, Trindade (2000, pp. 37-39) destaca quatro fases que, segundo seu entendimento, apresentam uma significância especial no que concerne ao progresso do ensino “superior” praticado nessas instituições:

Primeira fase – destaca-se a concepção de universidade medieval, que manifesta três pressupostos básicos: formação teológico-jurídica, orientada para responder às necessidades da sociedade católica; organização corporativa e autonomia do poder político e da Igreja;

Segunda fase – tem início no século XV. A universidade renascentista sente as mudanças provocadas pelas transformações do capitalismo nascente e do humanismo literário e artístico, além dos efeitos da Reforma e da Contrarreforma. Nesse período, o Humanismo atinge a Europa de forma heterogênea;

Terceira fase – começa com o alvorecer de questões-limite que se colocam entre os séculos XVII e XVIII, mais precisamente quando tem início a institucionalização da universidade como locus produtor da ciência, marcando, dessa forma, a transição para os modelos que se desenvolverão no século XIX. Paralelamente a esse desenvolvimento das universidades, deu-se a criação de inúmeras academias científicas profissionais, que acabaram por valorizar cada vez mais a formação profissional adquirida nas universidades e a pesquisa que nelas se desenvolve;

Quarta fase – inicia-se no século XIX e vem tendo desdobramentos até os dias de hoje. Essa fase, com efeito, foi responsável pela instituição da universidade moderna, que consolidou um novo tipo de relação com o Estado. Agora não se segue um modelo único e há uma clara tendência à abolição dos monopólios. A concepção de universidade, fundada sobre o princípio da pesquisa e do trabalho científico reconhecido por toda uma comunidade específica e por toda uma rede de academias científicas distintas, amadurece-a sob a égide e o impulso do Estado.

Finalmente, vale notar que a sociedade, desde meados do século XX, vem submetendo a questionamento frequente vários aspectos da universidade como um todo e de suas atividades específicas (ensino, pesquisa e extensão), particularmente consideradas.

1.2 A Sociedade do Conhecimento

Com o aprofundamento da globalização, o cenário econômico vem passando por mudanças nos campos da tecnologia e da flexibilização do trabalho e ainda pela recomposição do próprio sistema produtivo. Nesse contexto, como afirma Duarte (2003), o conhecimento vem assumindo um papel relevante na sociedade capitalista, e,

com isso, a educação tem sua valorização e relevância para o desenvolvimento econômico e político das nações.

O autor ainda destaca que a educação, nessa sociedade do conhecimento, tem sua função ampliada para além da aprendizagem, contribuindo não só com o desenvolvimento das capacidades sociais e interpessoais, como também com a construção do cidadão como um ser conhecedor dos seus direitos, responsabilidades e competências. E é sob esse foco que os modelos econômicos estão sendo revistos, para que o conhecimento deixe de ser um fator somente de produção, mas também seja um fator de riqueza.

Prosseguindo a reflexão, tem-se que, nesse tipo de sociedade, a educação deve contribuir com a construção de um sujeito mais capacitado na área tecnológica e na gestão de conflitos, sujeito multiquificado, multicompetente e com compreensão de tempo e espaço. Essa sociedade, tendo como base o capital humano e intelectual, indica que a educação é universal e aponta para áreas de saberes diversos. Uma vez que a velocidade das informações e a criação de novas tecnologias levam os saberes a uma rápida defasagem, há necessidade de professores universitários mais qualificados e com maior número de especialidades.

Ainda dentro da visão de um sujeito complexo, é importante destacar o papel fundamental da universidade como fomentadora de educação de qualidade e de maturidade pessoal e intelectual, indo além do currículo prescrito e dos exames padronizados para níveis de habilidades e de capacidade de julgamento necessários para atender à realidade (Hargreaves, 2004). Assim, a forma de ensinar não deve buscar apenas a apreensão de conteúdos e metodologias, mas buscar reconstruir ou aperfeiçoar o conhecimento produzido de modo a servir de base para a construção de um mundo melhor para as gerações futuras.

Hargreaves (2004) ainda destaca que a universidade tem fundamental importância na formação do caráter do estudante, no cultivo do envolvimento na comunidade e no cuidado com as pessoas de outras nações e culturas.

Essa importância foi também identificada por Goerge (2003, p. 119), que enfatiza a responsabilidade social da universidade na formação do sujeito, conscientizando-o das contradições existentes e fornecendo-lhe mecanismos para a superação. Dessa forma, o autor ressalta que a universidade deve trabalhar por uma “educação de pessoas que tenham consciência das graves contradições da sociedade

contemporânea, capazes e dispostas a empenhar-se na busca de mecanismos concretos para superá-las”.

Acompanhando esse raciocínio, Pereira (2003) destaca que a universidade é cobrada também para uma responsabilidade ética, associada ao conhecimento científico. Ela tem responsabilidades e deveres mais amplos do que a mera instrumentalização dos sujeitos, devendo contribuir para uma formação profissional e humana orientada por valores éticos.

Diante dessa discussão, conclui-se que a universidade deve buscar novas formas de educar e produzir saberes necessários para suprir as novas demandas. Para tanto, precisa passar por uma reorganização de modo a atender ao novo público que vem buscar, na instituição, novas possibilidades de melhoria de vida.

Para corresponder às exigências desse tipo de sociedade, sabe-se que a universidade precisa diferenciar-se de outras instituições e isso ela deve fazê-lo em relação ao ambiente, à redefinição de sua missão e à otimização de sua estrutura, para a eficácia de seus processos.

1.2.1 A Produção do Conhecimento nas Instituições de Ensino Superior: Aspectos Particulares a Serem Considerados

As organizações são, sem dúvida, milenares. A cada momento da história veem-se diante de diferentes exigências da sociedade que, ao tempo em que as alimenta, dá-lhes novas dimensões e desafios. Na virada do século XX, mudanças profundas provocaram impacto nos indivíduos, nas famílias e, claro, nas organizações, exigindo novos processos de produção, comportamentos, valores e formas de comunicação baseadas em tecnologia avançada (Meyer, 2000).

As instituições de ensino têm suas atividades diferenciadas das demais organizações. Etzioni (1989) as define como uma organização complexa, com estrutura fragmentada, problemas variados e conflitos entre seus componentes.

Para Leitão (1985), as instituições universitárias vão ainda mais além da responsabilidade social, pois são executoras de tarefas múltiplas (ensino, pesquisa e extensão), cada uma com metodologia diferenciada. Por isso, implicam uma estrutura organizacional distinta daquela das demais instituições.

Sendo a universidade uma instituição que deve estar comprometida com a sociedade, fazem-se necessários novos conceitos e revisão de ideias, estruturas e práticas administrativas, com a finalidade de adequar-se às novas realidades, em que a relação cliente/mercado/produto será norteadora dos processos de transformação (Lanzillotti, 1997).

Em vista de suas peculiaridades, faz-se necessário que as instituições considerem o ambiente, sua missão, seu financiamento e sua estrutura, conforme se verá a seguir.

1.2.1.1 O Ambiente

A instituição de ensino superior, no contexto da sociedade do conhecimento, deve oferecer educação de boa qualidade, o que somente acontece quando promove o ser humano, e não simplesmente se dedique à formação de técnicos e especialistas para atender às inovações e às novas tecnologias demandadas pelo mercado. Esse pensamento já tinha sido discutido por Ribeiro (1986). Contudo, Saviani (2000) acrescenta a necessidade de dotar o homem da capacidade de entender os elementos que compõem a situação para que possa intervir, transformando a realidade e ampliando a comunicação e a colaboração entre seus pares.

Saviani ainda chama a atenção para o fato de que a instituição universitária somente alcançará seu objetivo se os educandos adquirirem a consciência do seu papel. Segundo suas palavras,

“O homem é um ser situado. Possui, no entanto, a capacidade de intervir na realidade para aceitar, rejeitar ou transformar (liberdade), contudo, sua capacidade de intervir na situação está na dependência do grau de consciência que possui da situação [...]. Com efeito, na medida em que nos tornamos conscientes das necessidades que precisam ser atendidas, vem-nos a exigência da ação.” (Saviani, 2000, p. 64)

Fica claro que o ambiente de uma instituição de ensino superior, para exercer seu papel dentro da sociedade do conhecimento, está exigindo a composição de um sujeito autônomo, dinâmico, com capacidade de entendimento e de aplicação de uma ação necessária no contexto em que está inserido. A constituição desse ambiente leva a universidade, algumas vezes, a um conflito com a classe dominante, fato relatado por George quando afirma ser a universidade

“Uma instituição social, cujo sentido está em promover e direcionar criticamente o desenvolvimento da sociedade. O exercício livre e autônomo dessa função, que ‘tem certa capacidade de [...] imprimir sua marca e de propor-se projetos de transformação racional da totalidade social’, entra em choque com os interesses particulares e egoístas dos grupos dominantes.” (George, 2003, p. 50)

O objetivo maior das universidades públicas brasileiras – Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) – definido pelo Poder Público, é o de promover o desenvolvimento da sociedade, oferecendo-lhe benefício social, cultural, econômico, educativo, tecnológico e moral. Contudo, esse objetivo entra em conflito com o novo cenário econômico, em que o conhecimento e o mercado são predominantes e a globalização se torna hegemônica, exigindo maior especialização dos profissionais. Nesse sentido, Magalhães salienta que

“A tomada de decisão nas Universidades tem forte influência das empresas transnacionais que disputam os mercados entre si. Destina-se a implantar um novo projeto de desenvolvimento capitalista no contexto da Nova Ordem Mundial. Entre seus fatores impulsionadores destacam-se as inovações, que além da criatividade, requerem importantes avanços científicos, ampliando-se a articulação empresa versus universidades.” (Magalhães, 2000, p.45)

Nesse contexto, a evolução das forças produtivas impõe gastos crescentes e elevados com a pesquisa, o desenvolvimento, o planejamento, dando origem a tecnologias como biotecnologia, novos materiais, inteligência artificial etc., ficando a ciência submissa aos interesses das grandes organizações capitalistas. Tal visão é discutida por Mance nos termos seguintes:

“A Universidade, em função da necessidade de financiamento e influência de grandes empresas, vem submetendo seus projetos internos aos interesses corporativos, comprometendo a liberdade e autonomia acadêmica de pesquisar em prol da transformação social, tornando-se um balcão de negócio, onde quem dita as normas são as instituições que financiam tais projetos, limitando a função social de atender às necessidades da maioria social.” (Mance, 1999, p.39)

É importante perceber que as IFES vêm dando prioridade às pesquisas financiadas para o atendimento dos interesses empresariais, uma vez que, para desenvolvê-las, há necessidade de recursos financeiros, cada vez mais escassos dentro delas. Sem embargo, esse proceder implica uma subversão do objetivo maior antes definido pelo Poder Público.

Contudo, não se pode deixar de perceber também a luta dessas instituições pelo desenvolvimento de pesquisas em prol da sociedade, buscando parcerias com grupos empresariais para financiá-las. Com isso, a instituição de ensino superior está conciliando esse conflito, de modo a cumprir a missão para a qual foi criada.

1.2.1.2 A Missão

É importante assinalar que as instituições de ensino superior têm uma missão que está respaldada na própria razão da sua existência. Tratando-se das IFES, sua missão é o atendimento à ciência e à produção do conhecimento. Pazzeto (1996, p.30) afirma que “a Universidade é uma instituição que não está isenta dos interesses particulares das empresas, mas a verdadeira missão que lhe é atribuída ainda continua sendo a de desenvolver a ciência e produzir conhecimento”. Considere-se ainda que o tripé que compõe as atividades básicas das IFES é constituído de ensino, pesquisa e extensão, voltados para o mercado educacional do 3º. grau, e, com isso, busca qualificar melhor os profissionais.

Cabe destacar que a missão de uma organização, independentemente da sua forma de constituição, é a essência da sua existência e, dessa maneira, constitui o fundamento de suas ações. Essa teoria, segundo afirma Kotler, demonstra que

“Toda organização existe para realizar algo, tendo uma missão clara desde o início de sua ‘vida’, porém, no decorrer do tempo pode ocorrer a perda de interesse pela missão ou ela pode perder relevância em função das mudanças no ambiente.”
(Kotler, 1998, p. 86)

Para o autor, a missão (inclusive das IFES) é formada por cinco elementos: a) história – trajetória de vida, passado, presente retratando suas políticas, transformações e realizações, elemento do qual a organização não deve afastar-se; b) gestores mais atualizados; c) ambiente; d) recursos – meios pelos quais se realiza a missão; e e) competências distintivas – foco no que a organização faz melhor.

Esses elementos devem estar interligados e relacionados entre si, um complementando o outro, como uma corrente, onde um único elo desajustado pode comprometer a realização da missão. Cunha (1991, p.32) afirma que “a colaboração em conjunto é um esforço necessário e fundamental na promoção dos serviços prestados pela instituição universitária e satisfação das necessidades de seus segmentos”.

Assim, as IFES, no cumprimento de sua missão, têm a obrigatoriedade de oferecer um produto à sociedade, nesse caso, serviços que atendam as necessidades, tais como qualificação profissional, titulação, atendimento à coletividade, utilizando-se de programas de extensão e desenvolvimento de tecnologias.

No cenário atual, onde a globalização está presente em todos os segmentos, a colaboração das IFES para o desenvolvimento econômico do país requer reformas e avaliações permanentes de seus processos (Nóvoa, 2006). Essa perspectiva teórica é evidenciada por Gisi:

“As reformas educacionais que vêm sendo realizadas mundialmente têm em comum a tentativa de melhorar as economias pelo fortalecimento da relação entre escolarização, trabalho, produtividade, serviços e mercados. O que se busca é o desenvolvimento de competência e habilidade relacionadas aos trabalhos e o controle mais direto sobre os conceitos curriculares e a sua avaliação. Há também uma preocupação em adotar teorias e técnicas gerenciais oriundas do campo da administração de empresas, utilizando conceitos de racionalidade econômica, ao instaurar critérios de excelência, eficácia e competitividade.” (Gisi, 2003, p.99)

Contudo, não se pode esquecer que, no caso das IFES, seus produtos não devem ser mensurados apenas economicamente, mas, sobretudo, no que diz respeito aos benefícios que podem proporcionar à sociedade.

1.2.1.3 O Funcionamento

As organizações são instituições que existem há muitos séculos, de formas e tamanhos diferenciados. A universidade também é bastante antiga. A Universidade do Brasil (1937), que, segundo Fávero (2000), foi criada como um modelo desenvolvido pelo governo para as instituições de ensino superior do Brasil, não considerava a autonomia.

Os recursos para manutenção (segundo Decreto-Lei 452/37), conservação, renovação e ampliação de suas instalações, seriam provenientes de: a) dotações orçamentárias da União; b) subvenção dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios; c) doações da sociedade, tanto de pessoa jurídica como pessoa física; d) renda de aplicação de bens patrimoniais; e) taxas e emolumentos escolares; e f) receita eventual, nesta estando incluso o rendimento das atividades remuneradas dos laboratórios e de quaisquer outros serviços.

No art. 23 do decreto citado acima, ficou definido que, anualmente, a despesa da União consignaria a subvenção necessária para o pagamento de pessoal e para o material indispensável aos serviços dos estabelecimentos de ensino. Isso, na prática, significa que a instituição fica sem autonomia para a gestão financeira.

Ressalte-se ainda que o Decreto-Lei nº 8.393/1945 definiu a universidade como pessoa jurídica com autonomia administrativa, didática e disciplinar, mas não se referiu à gestão financeira.

Em 1962, entretanto, o Conselho Universitário da Universidade do Brasil se reuniu e tentou defender que a autonomia era condição primária, e a autonomia da gestão financeira seria decorrente de: a) propriedade de patrimônio rentável e passível de mobilização; b) renda própria, oriunda de taxas ou de serviços prestados à sociedade; c) dotações e colaborações financeiras mediante convênios; e d) gestão financeira própria.

Com a Constituição de 1988, que continua vigente até os nossos dias, e a Emenda Constitucional 045/2004, das Defensorias Públicas, a universidade foi desvinculada do governo, no âmbito da ciência. Ela tem liberdade do saber plural, sem interferências diretas ou indiretas, mais ou menos autoritárias.

É evidente que a universidade tem sua autonomia restrita aos limites legais. Embora tenha poder de decisão/ação, está subordinada à legislação, e sua administração deve observar os princípios da administração pública e da legalidade.

É importante destacar a diferença entre administração pública em geral e administração das universidades. Apesar de ambas obedecerem ao Princípio da Legalidade, as universidades, pelo texto constitucional, têm autorização para agir com autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, podendo realizar tudo o que a legislação autoriza. E o destaque está em poder realizar aquilo que a lei não veda. Porém, deve obediência ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, e aos princípios gerais, como o da moralidade e demais, insertos no *caput* do art. 37 da Constituição brasileira.

Dessa forma, fica clara a liberdade de ação das universidades, com a obrigatoriedade e responsabilidade de formar cidadãos e profissionais conscientes e eficientes, que ajudarão a sociedade e a nação na conquista do equilíbrio entre o saber e o viver.

No âmbito da gestão financeira, contudo, continuam as limitações contidas na legislação, inclusive na Constituição, em seu art. 167, inciso VI, que veda, sem prévia autorização legislativa, a transposição, remanejamento ou transferência de recursos de uma categoria para outra.

A realidade atual não é muito diferente. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 estabeleceu, no seu artigo 55, que “caberá à União assegurar, anualmente, em seu Orçamento Geral, recursos suficientes para manutenção das instituições de educação superior por ela mantidas”. Essa definição, com efeito, é muito parecida com a que foi estabelecida em 1945, pelo Decreto 8.393. Não obstante, ficou sem definição concreta a forma de se estabelecer o montante de recursos que assegurem a manutenção e o desenvolvimento das atividades dessas instituições. Dessa maneira, a autonomia da gestão financeira ainda necessita ser definida claramente.

Quanto ao aspecto da administração, as universidades federais compõem o Sistema Federal de Ensino Superior, regido pela Lei 9.394/96 – LDB e pelo Decreto nº 2.306/97, e coordenado pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (Sesu/MEC).

É importante destacar que a estrutura burocrática das IFES foi elaborada em 1969, pelo Decreto nº 64.824, de forma departamental, com órgãos deliberativos centrais, órgãos executivos centrais, órgãos deliberativos setoriais.

Os órgãos deliberativos centrais são formados pelo conselho universitário e pelo conselho de curadores; os órgãos executivos centrais se compõem de reitoria, vice-reitoria e pró-reitorias. Por sua vez, as pró-reitorias se subdividem em acadêmica e administrativa. A acadêmica é responsável pela coordenação das atividades de graduação, pós-graduação, pesquisa e extensão, e a administrativa responde pelas atividades de planejamento, orçamento, recursos humanos, administração geral e infraestrutura. Ambas normalmente são estruturadas em departamentos e coordenadorias administrativas.

Os órgãos deliberativos setoriais são compostos pelos conselhos das unidades, departamentos, colegiados de cursos de graduação e de cursos de pós-graduação. Por sua vez, os órgãos executivos setoriais se constituem de diretorias de centros, chefias de departamento, coordenadorias de cursos de graduação e de cursos de pós-graduação. A comunidade universitária é formada pelo quadro dos docentes, discentes e técnico-administrativos.

Para Hardy e Fachim (1996), essa estrutura burocrática serve para manter uma integração administrativa das subunidades. Eles defendem que a autonomia e a liberdade acadêmica das universidades devem ser sustentadas por um corpo administrativo estruturado de forma hierárquica, tipicamente tradicional.

É evidente que as universidades federais têm seus ambientes bastante diversificados, e sua especificidade organizacional faz com que as atividades sejam diferentes daquelas das demais organizações. Essa diferença ocorre, principalmente, no nível operacional: profissionais qualificados podem ocupar cargos que não correspondem à sua formação acadêmica, mas à sua trajetória dentro da universidade.

Outra evidência da peculiaridade das instituições universitárias é a atuação dos gestores. Eles devem ser proativos às propostas do governo e às demandas da sociedade como um todo, pois, apesar da liberdade em prol da ciência, existe o contraponto da escassez de recursos financeiros, já determinados em lei.

1.2.1.4 A Estrutura

A Constituição Federal de 1988 impõe à União, Estados, Distrito Federal e Municípios responsabilidade na organização, em regime de colaboração, das instituições de ensino superior. Entretanto, a coordenação da política nacional de educação é exclusiva da União, conforme dispõe em seus artigos 207, 211 e 212.

No Brasil, as instituições de ensino estão jurídica e administrativamente organizadas em duas modalidades: públicas e privadas. As públicas podem ser federais, estaduais e municipais, mantidas e administradas pelo poder público. De outro lado, as privadas, administradas e mantidas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado, com fins lucrativos, denominada de particulares. Cabe ressaltar que as instituições privadas também podem ser sem fins lucrativos. Nesse caso, são classificadas como comunitárias, confessionais ou filantrópicas.

É importante ressaltar que é da competência da União manter as instituições públicas como também regular, supervisionar e avaliar o funcionamento das instituições públicas e privadas, como forma de garantir a qualidade da educação.

Segundo a LDB, as instituições de ensino superior estão classificadas em 7 (sete) categorias básicas:

- a) Universidades – instituições pluridisciplinares, com profissionais qualificados para desenvolver atividades regulares de ensino, pesquisa e extensão;
- b) Universidades Especializadas – restritas a determinados campos do saber; desenvolvem atividades de ensino e extensão em áreas básicas e/ou aplicadas;
- c) Centros Universitários – pluricurriculares, devem oferecer ensino de excelência, qualificação do corpo docente e condições de trabalho à comunidade estudantil;
- d) Centros Universitários Especializados – atuam em área do conhecimento e/ou formação profissional, oferecendo o que os Centros Universitários oferecem;
- e) Faculdades Integradas e Faculdades – com propostas curriculares em diversos ramos de conhecimento, organizadas sob um comando e regimento comum, sua finalidade é formar profissionais de nível superior, que poderão ministrar cursos nos vários níveis;
- f) Institutos Superiores ou Escolas Superiores – têm como objetivo trabalhar com cursos nos vários níveis (sequenciais, de graduação, de pós-graduação e de extensão);
- g) Centros de Educação Tecnológica – especializados em educação profissional, nível superior em educação tecnológica de novos processos, produtos e serviços, para atender aos setores produtivos e à sociedade.

No âmbito dessa análise, vale salientar que o Brasil, em 2011, contava com 2.365 instituições de ensino superior, divididas em universidades (190), centros universitários (131), faculdades (2004), Instituto Federal de Sergipe (IFS) e Centros de Educação e Tecnologia (CEFET) (40).

Quadro 1 – Instituições de Ensino Superior no Brasil - 2011

Categoria Acadêmica	Geral	Universidades	Centros Universitários	Faculdades	IF e CEFET
Brasil	2.365	190	131	2.004	40
Pública	284	102	7	135	40
Federal	103	59	-	4	40
Estadual	110	37	1	72	-
Municipal	71	6	6	59	-
Privada	2.081	88	124	1.869	-

Fonte: MEC/INEP. Sinopse_educacao_superior_2011

O quadro 1 evidencia a grande participação das instituições privadas – 88% — no total dos estabelecimentos de ensino superior. Contudo, é relevante destacar que, como universidade, o setor público tem 54% das instituições. É importante esse destaque em função das exigências para a constituição de uma universidade. Com relação aos centros universitários e demais instituições, o setor privado lidera por ser menor a exigência quanto à sua forma de constituição.

Continuando a análise dos dados, conforme quadro 2, pode-se afirmar que a maior parte dos alunos de graduação, 74%, está matriculada em estabelecimentos da rede privada e, desses, 42% em universidades e 40% em faculdades. Nas instituições públicas, as matrículas representam 26%, assim distribuídos: 58% em instituição federal, 35% em estadual e 7% em municipal.

Quadro 2 – Matrículas na graduação no Brasil (2011)

Categoria Acadêmica	Geral	Universidades	Centros Universitários	Faculdades	IF e CEFET
Brasil	6.739.689	3.632.373	921.019	2.084.671	101.626
Pública	1.773.315	1.541.971	14.898	114.820	101.626
Federal	1.032.936	929.847	-	1.463	101.626
Estadual	619.354	555.758	1.623	61.973	-
Municipal	121.025	56.366	13.275	51.384	-
Privada	4.966.374	2.090.402	906.121	1.969.851	-

Fonte: MEC/INEP. Sinopse_educacao_superior_2011

As instituições de ensino superior da rede privada, por terem autonomia no âmbito da ciência e também da gestão financeira, possuem maior percentual do

mercado. Oferecem maior número de vagas e, dessa forma, podem resgatar os alunos que não conseguiram acesso às instituições públicas.

É evidente que, para as instituições de ensino superior, a sociedade do conhecimento requer um papel diferente do já estabelecido; requer alterações na metodologia de ensino-aprendizagem, de gestão e um papel mais atuante dentro da comunidade em que estão inseridas. Todo o conhecimento gerado no ambiente interno deve ser direcionado ao desenvolvimento humano sustentável.

1.3 A Função Social do Ensino e da Aprendizagem na Academia e seu Reflexo na Sociedade

Conforme se disse anteriormente, a universidade no Brasil, historicamente, sempre teve como funções o ensino, a pesquisa e a extensão. Isso está constante no art. 207 da Constituição Federal de 1988 e no art. 43 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Com efeito, esse trinômio visa a proporcionar o desenvolvimento da educação superior e, conseqüentemente, da sociedade.

De acordo com o pensamento de Barba (2005), a universidade tem, como verdadeira função, o desenvolvimento de mecanismos para que alunos, professores e técnicos possam construir conhecimento amparado na responsabilidade do aprimoramento do ensino, da pesquisa e da extensão. Essas atividades, no conjunto, contribuem para a construção de indivíduos mais justos e equilibrados na sociedade e no mundo do trabalho.

Considerando a complexidade das atividades desenvolvidas pelas instituições de ensino superior (IES) no Brasil e, fundamentalmente, sua função social, vale notar que, dentre aquelas atividades, a mais visível para a sociedade é a formação de recursos humanos para o mercado de trabalho. Contudo, entre as atividades que exercem maior impacto encontra-se o conhecimento das ciências, da tecnologia, da arte, da cultura, da identidade cultural, da riqueza material, dos valores etc., fundamental para o desenvolvimento da função acima referida.

Nesse contexto, quando um indivíduo decide fazer um curso superior, logo coloca em foco uma realidade para a qual somente poucos lançam olhar mais acurado: a percepção da função que irá desempenhar pós-universidade, perante a sociedade. Mas a universidade tem maior amplitude: é o universo que reúne uma comunidade de

cientistas (comunidade científica), suas atitudes, curiosidades, informações, investigações sobre temas que exigem um olhar crítico sobre a população que se concentra dentro e fora da universidade.

Cabe observar que as propostas que visam inter-relacionar ditos temas e sociedade civil desenvolvidas pela comunidade acadêmica geralmente são debatidas em fóruns, seminários, eventos, artigos científicos explanados em congressos e outros meios de divulgação. Isso implica a consideração de que, na verdade, esses debates ganham sentido quando deles decorre uma relação mais pragmática, no sentido de Kuhn (2006) e Laudan (2001), entre a comunidade científica (seus discentes e docentes), que está à frente de grupos de pesquisas e distintas investigações, e as diversas camadas sociais às quais destinam o conhecimento ali produzido.

Apesar disso, o que se observa é uma harmonia de concepções que encontra seu fundamento na educação científica que, sem dúvida, deve ser fomentada desde a educação básica. Essa realidade somente se concentra, de forma intensificada e mais sistemática, a partir do período em que o aluno entra em contato com a universidade e tem acesso à participação em estudos, investigações e grupos de pesquisa com distintas finalidades.

No contexto dessa discussão, vale sublinhar que Bachelard (1985) expunha, de forma muito clara, que o “novo” modo de pensar científico implica – para os cientistas (genericamente todos os que estão na universidade) – um colocar-se diante da realidade. Isto é, um colocar-se num campo epistemológico entre empirismo e racionalismo, experiência e razão, ensino e aprendizado etc., para, a partir da relação teoria-prática, oferecer razões que expliquem os diversos fenômenos que afligem e afetam a realidade. À luz do dito, e consideradas as bases do pensamento bachelardiano, vale ressaltar ainda que o progresso da ciência, nesse processo de dar razões, é descontínuo, ou seja, apresenta avanços e recuos, e expressam verdadeiras rupturas epistemológicas.

De modo geral, o espírito científico abordado por Bachelard (1985) é todo um conjunto de hábitos, pensamentos, atitudes, valores e interesses que constitui a matriz cognoscitiva que fundamenta a construção do conhecimento científico e que se forma em sentido contrário à natureza, porquanto empreende um movimento de “descoberta” que viola a própria natureza. Nesse sentido, o espírito científico de Bachelard representa uma estrutura variável e dinâmica, isto é, não fixa e mutável.

Cabe observar que, antes mesmo de essa realidade cognoscitiva (a ciência) se instituir nos moldes em que se conhece hoje, há que se considerar a existência do comum. Ele representa, grosso modo, um conjunto de conhecimentos, definições e explicações prévias oriundas da experiência direta do homem “comum”, que reflete sua incipiente sistematização crítica e aprofundamento teórico e prático. Tal sistematização e aprofundamento somente se conseguem quando se aliam os contributos do senso comum e da ciência, correspondendo isso a um fato social de relevância ímpar. A fim de identificar tal fato social, Minayo et al expõe que,

“Do ponto de vista antropológico, podemos dizer que sempre existiu preocupação do homo sapiens com o conhecimento da realidade. As tribos primitivas, através dos mitos, explicaram e explicam os fenômenos que cercam a vida e a morte, o lugar dos indivíduos na organização social, seus mecanismos de poder, controle e reprodução.” (Minayo et al, 2011, p. 9)

Recuando no tempo, encontra-se o registro da fala de Aristóteles (2007, 133, p. 25), em sua *Metafísica*: “O homem é um ser de conhecimento”. Com efeito, é na universidade que esses conhecimentos se cruzam e ganham tratamento mais rigoroso, isto é, mais crítico. Dito de outra maneira, na academia os jovens iniciam os cursos por eles escolhidos, com os mesmos anseios do homem primitivo: conhecer o que lhes parece novo. Isso implica se conhecerem a si mesmos e ampliar os conhecimentos prévios e precários mediante as trocas de informações que ocorrem no ambiente universitário.

Aqui vale o entendimento de que essas trocas põem em contato direto e recíproco os acadêmicos e os campos epistêmicos por eles investigados. E, na medida em que vão avançando no processo de desvendar seus próprios anseios, logo percebem que a ciência é mais uma forma de construção e de expressão do conhecimento que resulta da busca não exclusiva, não conclusiva, não definitiva, pela verdade da realidade investigada. Trata-se de um conhecimento que reverte em proveito da sociedade, que, por sua vez, torna-se cada vez mais dinâmica. Enfim, a ciência e o conhecimento produzido no âmbito universitário destinam-se a resolver problemas práticos da sociedade e da vida humana.

Nesse contexto, inobstante o fato de que a figura do pesquisador passa a identificar a função social, o aprendizado e a imprescindível ação dos projetos de pesquisa e de extensão, ele é responsável pela publicização do conhecimento, de seus resultados e implicações. No conjunto, tais projetos só existem porque existem

demandas e necessidades sociais; isso torna a pesquisa científica na universidade pesquisa social. Pode-se, então, perceber a função social da universidade: levar o conhecimento produzido à sociedade, promover a solução de problemas e atender necessidades humanas no âmbito da sociedade.

Não seria possível à universidade cumprir sua função social se não houvesse demandas e necessidades sociais. Seria muito difícil o desenvolver do conhecimento a partir da prática na universidade. Como seriam desenvolvidos projetos e pesquisas satisfatórias se não houvesse um estudo prévio sobre o perfil da comunidade que será contemplada? De fato, o estudo científico incorpora a realidade contextual, com todas as suas carências.

Com efeito, o objeto aqui investigado – a função social da universidade – traz consigo historicidade da universidade e do conhecimento por ela produzido, porquanto incorpora as demandas e as necessidades daquele momento. Nesse sentido, carrega em si a cultura, os tabus, as necessidades singulares e coletivas e as demandas por melhoria na qualidade de vida das populações. Destarte, estudar e transmitir conteúdos instrumentalmente, isto é, sem os fazer acompanhar de uma reflexão que identifique para quem e o porquê de serem explanados nas salas de aulas de uma universidade, não faz sentido algum. Segundo Minayo,

“Um projeto de pesquisa [e os conhecimentos que ele reúne e que dele decorrem] constitui a síntese de múltiplos esforços intelectuais que se contrapõem e se complementam: de abstração teórico-conceitual e de conexão com a realidade empírica [...]. Um projeto é fruto do trabalho vivo do pesquisador.” (Minayo et al, 2011, p. 31)

Na atualidade, muito se tem debatido sobre a qualidade da pesquisa na universidade e sobre como pode ela melhorar a qualidade do ensino que ministra a seus estudantes. Não cabe dúvida de que o entendimento da pesquisa como pesquisa social, no interior das universidades, já oferece um indicador a ser considerado, pois é certo que falar de pesquisa social traz consigo todo um conjunto de sentidos que aponta as implicações dessa pesquisa e do conhecimento que dela resulta. Na universidade, com efeito, essas implicações são – didaticamente – tratadas com vistas a melhor desenvolver procedimentos que atendam as dificuldades vivenciadas por seus atores: professores, técnicos e alunos, dentro e fora da universidade.

A própria complexidade do universo de cada indivíduo atrai barreiras diversificadas do mundo imaginário e real do aluno e do docente. Por sua vez,

percebendo essas necessidades, num primeiro momento personalíssima, esse “ator social” analisará cada caso de forma ampla. Ou seja, buscará fazer um diagnóstico do contexto e, também, das condições socioeconômicas e ambientais que o cercam. Nesse sentido, será necessário estudar não só o contexto da comunidade que se constitui objeto da investigação, mas também o perfil do ator social (professor, técnico ou aluno) que com ela se relacionará a fim de identificar possíveis relações construídas. Ademais, verificar seu grau de envolvimento (engajamento) com a realidade (comunidade) objeto da investigação. No dizer de Minayo et al, isso tem a ver com o contexto ideológico que permeia a relação entre o objeto e o sujeito do conhecimento na universidade. A partir desse entendimento, afirma Minayo que

“A dimensão ideológica se relaciona às escolhas do pesquisador. Quando definimos o que pesquisar, a partir de que base teórica e como pesquisar, estamos fazendo escolhas que são, mesmo em última instância, ideológicas. Hoje, mesmo os cientistas naturais reconhecem que a neutralidade da investigação científica é um mito.” (Minayo et al, 2011, p. 34)

Com efeito, a sensação de proximidade do aluno (na universidade) com seu objeto de estudo (realidade da qual se servirá para conhecer algo mais) fará com que ele possa desfrutar melhor do ambiente de estudo e pesquisa de modo que, ao final, a universidade cumpra, enfim, seu papel social. Assim sendo, o ambiente universitário estimula o desenvolvimento humano e intelectual do aluno e, indubitavelmente, aumenta sua motivação em sala de aula e nos grupos de estudos.

Durante esse processo, portanto, a qualificação da pesquisa é influenciada decisivamente tanto pela instituição como pelo professor pesquisador, qualificando, por consequência, a função da própria instituição. O professor pesquisador, particularmente, deve ter a convicção de que seu trabalho tem a imprescindível tarefa de formar seres críticos e, acima de tudo, pesquisadores íntimos da realidade social que os circunda, de modo a torná-los interventores em um cenário político mobilizador, na condição de intérpretes do seu cotidiano. Com efeito, considerado nesses termos o processo de ensino e aprendizagem desenvolvido na universidade, pode-se então conceder-lhe o domínio de uma verdadeira arma de paz, a educação, da qual a sociedade pode apropriar-se. Tal é assim porque o trabalho realizado na universidade concorre para mudar realidades que antes se mostravam sem perspectiva de vida e em total miséria e abandono, para cenários de desenvolvimento dos saberes, produzidos com o objetivo de

contribuir com a defesa da humanidade. Segundo entende o etnógrafo Frederick Erickson,

“A tarefa da pesquisa interpretativa é descobrir como padrões de organização social e cultural, locais e não-locais, relacionam-se às atividades de pessoas específicas quando elas escolhem como vão conduzir sua ação social [...]. Dessa forma, é tarefa da pesquisa qualitativa de sala de aula construir e aperfeiçoar teorias sobre a organização social e cognitiva da vida em sala de aula, que é o contexto por excelência para a aprendizagem dos educandos [alunos].” (Frederick Erickson *apud* Bortoni-Ricardo, 2008, p. 42)

Finalmente, com base nesse entendimento da ação social da universidade, de seus professores e diversos profissionais, pode-se postular que há um avanço cognitivo do aluno, o qual reverterá em proveito da sociedade e do seu cotidiano. Nesse contexto, exerce papel importante a comunicação, cujo processo, qualquer que seja ele, pode tornar-se significativo como mediação entre o *locus* de produção do conhecimento (a universidade) e o destino do saber produzido (a sociedade). Em suma, se a proposta didática da instituição está intimamente ligada à reconstrução contextualizada do aprendido na universidade, então esse saber irá valorizar habilidades e competências desenvolvidas no aluno, que normalmente serão aplicadas na sociedade.

Fica claro, portanto, que o beneficiário maior não é apenas o diplomado, mas a sociedade, conforme ressalta Melo (2002), na medida em que todo o processo de formação do aluno não se esgota em si mesmo, desdobrando-se desde o ponto de vista acadêmico e científico até o mercado de trabalho.

Por ser a educação geralmente financiada pelo governo, e por competir com outras áreas de dispêndio público por um quantitativo limitado de recursos, torna-se necessário formular dispositivos economicamente racionais para auxiliar o processo de financiamento do ensino, com vistas ao melhor desempenho socioinstitucional. Diante dessa realidade, percebe-se que existe um vital interesse com referência ao valor econômico da educação superior, do ponto de vista global, e do custo de formação do aluno, de um ponto de vista mais particular, que constitui o objeto deste estudo.

Também hoje se discutem sistematicamente as reais possibilidades de eficaz custeio da educação superior, uma vez que ela não foge às injunções econômicas. Nesse sentido, concorda-se com Schultz (1971, p. 11) quando afirma que “a educação [superior, em nossa análise particular] é muito mais que uma operação contábil. Falar de

instrução como de um investimento é insinuar que se trata de algo material”. Com efeito, é certo que dentro de uma visão mais sistêmica e institucional da gestão dos custos da educação superior na universidade, que reconhece inúmeras discrepâncias existentes, a função social da universidade, em algum momento, fica comprometida.

1.4 Justiça Social, Equidade e Mérito

Continuando a discussão acima, pode-se destacar o conhecimento como a melhor e mais pacífica arma de que a universidade dispõe para combater as desigualdades sociais e favorecer a mudança. As universidades públicas, juntamente com a sociedade empresária, seja esta com fins lucrativos, ou não, devem formar uma parceria em busca de alternativas que equilibrem as diferenças existentes na sociedade, possibilitando aos sujeitos usufruir de seus direitos já assegurados.

Segundo o pensamento de Rawls (1972), “a justiça é a primeira virtude das instituições sociais, como a verdade o é dos sistemas de pensamento”. Essa comparação leva a uma reflexão: as leis e as ações das instituições sociais estão sendo postas em prática em sua totalidade? Se não, devem ser revistas e modificadas para que cumpram seu papel social.

O autor traz também um conceito alternativo de justiça, segundo o qual

“Cada pessoa possui uma inviolabilidade fundada na justiça que nem mesmo o bem-estar da sociedade como um todo pode ignorar. Portanto, numa sociedade justa as liberdades da cidadania igual são consideradas invioláveis; os direitos assegurados pela justiça não estão sujeitos à negociação política ou ao cálculo de interesses sociais.” (Rawls, 1972, p. 4)

Para que uma sociedade desenvolva-se de forma progressiva, é necessário determinar as regras básicas, que servirão de guia para as atitudes dos sujeitos que nela vivem. Ainda conforme o autor, a sociedade que aplica a teoria da justiça com equidade tem um ordenamento, tem claramente definidos os direitos, os deveres e as responsabilidades da cooperação social, levando os sujeitos a se cuidarem mutuamente, estabelecendo os vínculos de uma convivência cívica, e, dessa maneira, tornando-se uma sociedade segura. Assim, os sujeitos podem usufruir de sua liberdade como um direito fundamental.

O termo equidade é muito antigo nas discussões dos filósofos, estudado primeiramente por Aristóteles. Ele propôs estabelecer uma relação entre justiça e equidade em dois momentos, destacados nas suas obras *Retórica* e *Ética a Nicômaco*, onde destaca que a justiça emana da lei e esta não abrange todas as situações.

“[...] justiça e equidade não são nem absolutamente idênticas nem genericamente diferentes. [...] Eis aí as considerações, em caráter aproximativo, que fazem nascer a dificuldade no que tange ao equitativo, mas que, ainda assim, são todas, de uma certa forma, corretas e não realmente incoerentes; pois a equidade, embora superior a uma espécie de justiça, é, ela mesma, justa: não é superior à justiça ao ser genericamente distinta dela. Justiça e equidade são, portanto, a mesma coisa, sendo ambas boas, ainda que a equidade seja a melhor.

A origem da dificuldade é que a equidade, embora justa, não é justiça legal, porém retificação desta. A razão para isso é que a lei é sempre geral; entretanto, há casos que não são abrangidos pelo texto geral da lei. Em matérias, portanto, nas quais embora seja necessário discursar em termos gerais, não é possível fazê-lo corretamente, a lei toma em consideração a maioria dos casos, embora não esteja insciente do erro que tal coisa acarreta. E isso não faz dela uma lei errada, pois o erro não se encontra na lei e nem no legislador, mas na natureza do caso, uma vez que o estofo das questões práticas é essencialmente irregular.”(Aristóteles, 2007, v.10, p. 1137 b.15)

Para Aristóteles, o legislador, quando da elaboração da lei, tem em mente o universo. Dessa maneira, a equidade vem para suprir lacunas e contribuir para que os direitos sejam garantidos, independentemente da universalidade da lei.

Hoffe (2008), partindo do pensamento de Aristóteles, destaca que o direito precisa de regras que garantam a igualdade, ao mesmo tempo em que é indispensável a atenção ao caso particular. Este necessita de tratamento equitativo, e, com isso, testa a justiça de um modo geral.

Essa reflexão é importante no momento em que se verifica que os pensamentos dos filósofos de certo modo não foram usados da mesma forma na época deles, mas suas discussões servem de base para o entendimento dos termos igualdade e equidade.

A teoria da justiça como equidade tem como princípio minimizar as diferenças entre os indivíduos através de ações que propiciem às pessoas menos favorecidas o acesso aos espaços sociais.

Mccowan (2007) trouxe a teoria de Rawls sobre o termo equidade para o campo da educação, fazendo uma abordagem da situação da educação superior do

Brasil. Apontou um aumento significativo de matrículas no ensino superior no decorrer das últimas décadas, contudo o que não aconteceu foi a democratização do ensino, tanto dentro das instituições como na sociedade. Segundo ele, mesmo com todas as políticas desenvolvidas pelo governo visando a um crescimento equitativo, a educação deverá ser revisada como um todo, e não somente a educação superior.

Para Mccowan, igualdade e equidade têm conceitos semelhantes quando se referem a uma distribuição justa, isto é, benefício de um benefício, todavia, se for dado tratamento igual a pessoas com características e aptidões diferentes, será injusto. Ambas também não visam à igualdade de resultados, pois o esforço e a capacidade individual nem sempre levam a resultados iguais. A equidade, portanto, pode ser associada à igualdade de oportunidades e, no campo educacional, pode ser vista como um dos componentes de justiça.

Um ponto em comum entre Mccowan e Rawls é a condição de que todos tenham como cursar seus estudos de nível superior e que seu ingresso seja por motivos justos. A educação deve garantir condições justas não só de acesso, mas também de permanência dos sujeitos nas instituições.

Para o Brasil, o autor ainda ressalva que a desigualdade de distribuição de renda é muito intensa. Quanto ao sistema educacional, os índices de desigualdade são mais acentuados, já que o acesso de grupos menos favorecidos economicamente ainda é restrito. As políticas públicas para a expansão do sistema público de ensino necessitam, pois, de medidas que venham compensar essas desigualdades.

Para que se possa perceber a equidade nas instituições públicas, elas devem adotar formas de tornar justa a permanência do aluno, por meio de benefícios e de oportunidades que tornem possível diminuir as desigualdades sociais. Ainda se pode perceber que a correção das injustiças sociais ocorrerá a partir da formação de políticas focadas e em caráter pontual e que, acima de tudo, direcionem para a equidade.

Reforçando ainda os conceitos de equidade e justiça, advoga-se que as diferenças devem continuar a ser respeitadas, e os benefícios devem ser repartidos proporcionalmente às necessidades de cada um.

Diante dessa realidade e das dificuldades enfrentadas pelas instituições públicas de ensino superior onde as políticas públicas existem, contudo não as atendem plenamente, elas tentam diminuir as desigualdades sociais por meio da educação, a qual

tem como maior mérito o despertar dos sujeitos (docentes e discentes) através de quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

Capítulo II - A Educação Superior no Brasil: do Elitismo à Democratização do Acesso

2.1 Origem das Instituições de Ensino Superior no Brasil

Quando a Corte Portuguesa vem para o Brasil, em 1808, não tem a intenção primária de instrução para todos, uma vez que, inicialmente, os portugueses viram o espaço brasileiro como território a ser explorado. Essa visão, Souza a descreve com riqueza de detalhes:

“[...] a presença portuguesa por aqui se resumia a degradação e (*sic*) naufragos, que, misturados aos índios, cortavam e carregavam pau-brasil para arrendatários, como Fernando de Noronha. Aliás, cabe aqui observar que o Brasil começou sua história como empresa terceirizada: a exploração do pau-de-tinta. Ora, se por tantos anos a colônia só contou com bugres e raros colonizadores, tendo as primeiras povoações surgido mais por necessidades de defesa contra os corsários franceses, ingleses, espanhóis e holandeses, do que por decisão de assentamento populacional, para quem se abririam escolas? E além do mais, escolas superiores?” (Souza, 2008, p. 8)

Fica evidenciada a falta de motivação para educar os habitantes. No entanto, é relevante destacar a iniciativa da Igreja Católica, que queria incrementar a catequese dos negros e índios, e também a ação dos governadores gerais e vice-reis, pois que tinham interesses na consolidação do poder de Portugal sobre seu território e sobre os territórios conquistados pela Espanha. Não obstante a consolidação do poder de Portugal, a situação com respeito ao ensino nada ou pouco muda durante todo o período de Colônia, porquanto é fato que os grandes senhores mantinham preceptores para ensinar a seus filhos, quando pequenos e adolescentes, e, quando adultos, enviavam-nos a Portugal para aquisição de ensino superior e de qualidade.

Reforçando essa questão, Anízio Teixeira destaca as características básicas do ensino brasileiro até a República:

“Imobiliza-se, com efeito, durante o período do Império, o desenvolvimento educacional, mantendo-se ao longo do século XIX as condições educacionais da Colônia, com um modernismo acréscimo de ensino primário, seguido de escolas vocacionais, um sistema seletivo de preparo da elite reduzido a muito poucas escolas secundárias e um ensino superior limitado exclusivamente às profissões liberais, em meia dúzia de instituições nacionais isoladas e de tempo parcial”. (Teixeira, 1970, p. 71)

De acordo com essa visão, claro está que, até então, o ensino superior era monopólio da Coroa. Somente com a Constituição Republicana o ensino passa a ser

oferecido pelos Estados e pela iniciativa privada, em níveis distintos. Ainda na República, foi publicado o Decreto 11.530/1915, que estabelecia, de forma sucinta, as normas de funcionamento das instituições de ensino médio e superior.

Antes de ser criada a primeira universidade brasileira, foram instituídos: a) o curso superior de Engenharia Militar, que tinha como fim específico o fortalecimento dos profissionais militares, não sendo considerado, dessa forma, como curso superior propriamente dito; e, b) as aulas de nível superior em Filosofia, Teologia e Gramática Latina, mantidas pelos jesuítas, as quais, por constituírem um curso fechado, foram consideradas muito mais um exercício de aprimoramento intelectual e moral de seus participantes do que uma forma de ensino superior (Souza, 2004).

Outro fato marcante na história brasileira, citado por Souza (2004), com respeito aos intentos de consolidar o ensino superior, foi a iniciativa dos inconfidentes de Vila Rica em dotar Minas Gerais de um complexo de ensino superior para uso exclusivo dos brasileiros. Ainda segundo o autor, o estabelecimento do Bloqueio Continental, por ação de Napoleão Bonaparte, praticamente impediu os jovens da burguesia de terem acesso às universidades portuguesas. Isso veio fortalecer a Colônia, portanto. Com a chegada da família real, o problema ganhou uma alternativa de superação com a criação da Faculdade de Medicina do Hospital Militar no Rio de Janeiro, em 1808.

Nesse contexto, por iniciativa do Príncipe Regente, que tinha planos para o desenvolvimento do ensino superior no Brasil, criou-se a cadeira de Ciência Econômica e organizou-se a Real Academia de Desenho, Pintura, Escultura e Arquitetura Civil, mais tarde convertida em Academia de Artes. Em 1810, criou-se a Academia Real Militar da Corte, somente com o Curso de Engenharia, ainda em conformidade com o que relata Souza (2004).

A trajetória aqui exposta demonstra que o ensino superior, já no seu nascimento, traz a marca discriminante do atendimento prioritário às elites brasileiras, destacando-se seu caráter profissionalizante. Ainda conforme Souza (2004), os estudos “utilitários e profissionalizantes” eram desenvolvidos por instituições cuja natureza pouco apresentava relação com a universidade; e, em alguns casos, por faculdades e por outras organizações de caráter diferenciado, que se apresentavam dissociadas entre si. Esse modo inicial de organização do ensino superior no país deixaria marcas, através dos tempos, no sistema educacional. De passagem seja dito, isso pode explicar muitas

distorções funcionais e organizacionais com as quais convive hoje, ainda, o sistema educacional como um todo.

No decurso do tempo, a Constituição de 1824, outorgada por D. Pedro I, no seu artigo 179, assegurou a instalação em todo o país de “Colégios e Universidades”. Contudo, na prática, nada aconteceu de extraordinário no sentido de efetivamente se organizarem tais instituições. Somente após a República é que as iniciativas de consolidar um sistema de ensino superior vão de fato se concretizar.

Com efeito, somente em 1920 foi criada a primeira universidade, a Universidade do Rio de Janeiro, que surge da junção da Faculdade Livre de Direito e da Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais, da Escola Politécnica e da Faculdade de Medicina. Essa universidade, em 1937, foi transformada em Universidade do Brasil, e, a posteriori, recebeu a denominação oficial de Universidade Federal do Rio de Janeiro, em 1965.

Em 1927, foi criada a Universidade Federal de Minas Gerais, seguida pela Universidade de São Paulo (USP), que reuniram os cursos superiores já existentes nesses Estados. Com um espírito inovador nasce, na USP, a Faculdade de Filosofia e Letras, buscando integrar a construção do conhecimento e a crítica desse saber. Com efeito, a USP nasceu num momento de crise das oligarquias paulistas, no período entre a Revolução Constitucionalista de 1932 e a instauração do Estado Novo. Não obstante, o nascimento da USP expressa a percepção da classe dominante paulistana acerca da falta de cultura e de política na população. Tal percepção é explicada por Favero, nos seguintes termos:

“[...] a Universidade de São Paulo nasceu com uma missão muito bem definida, formar uma elite dirigente, com conhecimentos científicos. Seus fundadores, com os da Escola de Sociologia e Política, consideravam ser uma elite e, assim sendo, reconheciam como necessário ter capacidade de organizar a sociedade, em toda a sua complexa estrutura de serviços, inclusive na esfera estatal.” (Favero, 2000, p. 58)

A década de 1930 foi marcada pela promulgação do Decreto 18.850/31 que, no seu *caput*, determinou a organização do ensino superior da seguinte forma: “[...] o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, a um sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados”. Outro ponto importante foi a admissão da autonomia do sistema universitário, prevista no seu art. 9º, que estabelecia autonomia administrativa, didática e disciplinar, e dispunha que a capacidade de

ampliação das atividades didáticas, mediante a incorporação de novos institutos de ensino superior, ficava a cargo das universidades, ouvido o interesse nacional.

Com esse Decreto também foi criado o Conselho Nacional de Educação – CNE, órgão consultivo do Ministério da Educação e Saúde Pública, com o propósito de buscar a elevação do nível da cultura brasileira.

Nas décadas de 1950 a 1970, foi criada, em cada Estado brasileiro, uma universidade federal, com exceção de Minas Gerais e Rio Grande do Sul, que já sediavam uma instituição desse tipo. Isso representou a consolidação da descentralização do sistema de ensino superior, já garantida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em vigor desde 1961.

2.2 Considerações Sobre a História da Educação no Brasil

2.2.1 Influências do Modelo Europeu no Processo de Constituição da Educação

No século XIII, ainda sob a vigência do modelo feudal, o continente europeu vivenciou o surgimento de suas universidades. É também nesse momento que começa a se impor um modelo chamado europeu, que será exportado nos séculos seguintes para várias partes do mundo, inclusive aquelas com pensamento moderno. Os paradigmas dessa sociedade nascida na Idade Média chegam até os dias atuais como, por exemplo, nos atos de comer à mesa e lavar as mãos. Com efeito, são muitos os comportamentos herdados desse momento da história e que fazem parte do processo educativo.

De acordo com Jacques Le Goff (2007), em *As raízes medievais da Europa*, o surgimento das universidades dá-se em concomitância com o aparecimento das cidades na Europa medieval. Segundo suas palavras,

“O século XIII europeu das cidades e do comércio foi também, e sempre no contexto urbano, o século da Europa escolar e universitária. Viu-se que, favorecidas pelos burgueses, as escolas urbanas se tinham multiplicado a partir do século XII. Se essas escolas ‘primárias e secundárias’ trouxeram uma base essencial para o ensino na Europa, a criação mais espetacular e que inaugurou uma tradição ainda viva hoje em dia foi a das escolas superiores, ditas Universidades.” (Le Goff, 2007, p. 173)

A partir do século XII, o comércio com o Oriente provocou efervescência cultural nas cidades de grande crescimento, onde circulavam mercadorias e textos greco-árabes. A excitação dessa atmosfera despertou nos clérigos maior interesse pelas práticas do pensar e do ensinar, já existentes no interior dos monastérios.

Nesse contexto, Jacques Le Goff (2007) compara os mestres universitários com os mercadores, na medida em que, durante anos, os mercadores vendiam tempo, algo que só pertencia a Deus, e os mestres vendiam o saber e a ciência, também pertencentes a Deus.

Contudo, no século XIV, o modelo feudal de organização começa a entrar em colapso. Juntamente com ele, o ensino proposto nesse período. Os ideais do Humanismo começam a sobressair. É nesse período da história que o homem passa a ser o centro dos interesses. Assim, os mestres abandonam o ideal da instrução da sociedade e começam a fechar-se em seus trabalhos pessoais. Esses eram os clérigos cuja metodologia de ensino era aplicada de acordo com os preceitos da Igreja Católica, em que Deus e, por consequência, a verdade revelada, eram o fulcro do conhecimento.

Alguns historiadores falam em marcos para definir os períodos da história. Mas se sabe que não acontecem do dia para a noite, são um processo. A história é dinâmica e não se resume a uma sobreposição de fatos. Antes do declínio feudal, surgiram as monarquias feudais, quando imperadores e senhores feudais eram contemporâneos na Europa medieval. Dentro desse dinamismo cultural, há a separação dos territórios e, consequentemente, a criação dos Estados-Nação¹. Não houve demarcação apenas de territórios nacionais, mas de sentimentos nacionais. De acordo com Le Goff (2007), um fenômeno de origem psicológica — o sentimento nacional — teria, segundo certos historiadores, alimentado os conflitos que se manifestaram na Europa dos séculos XIV e XV. Pode-se observar, em certo sentido, uma busca por identidades, definindo o que seja de cada país, mesmo entendendo Nação de forma diferente da que se tem na modernidade. Apesar da criação dos Estados-Nação, a Igreja Católica ainda possuía certo poder, quando sofre um duro golpe: a Reforma religiosa. Tal movimento, encabeçado por Martinho Lutero² (Le Goff, 2007, passim), abalou a principal função que a Igreja Católica desempenhava naquele momento: “intermediária de Deus”. Com efeito, para Lutero, Jesus Cristo (o homem) era o único mediador entre Deus e os homens. Reagindo a essa situação, a Igreja Católica constituiu um movimento que ficou conhecido como Contrarreforma.

Na verdade, a Contrarreforma foi um movimento de resposta à Reforma, que pretendeu restituir à religião católica o prestígio que fora abalado. De fato, a Reforma foi motivada por várias inquietações que ultrapassaram os limites da contestação religiosa. Estão entre suas causas: novas interpretações da Bíblia, das quais surgiram novas vontades de entender os ensinamentos bíblicos sem a intervenção do clero; corrupção do clero; nova ética religiosa, com a igreja contrária a lucros excessivos, defendendo o preço justo, dessa forma contrária aos interesses da burguesia, e sentimento nacionalista, a partir do qual cada Estado podia utilizar sua própria língua, e não somente o latim (como era defendido pelo clero).

Para tentar acabar com essa situação, a Igreja Católica reuniu-se várias vezes no período de 1545-1563, tendo os religiosos formado assembleias que ficaram conhecidas como Concílio de Trento³. Ali foram tomadas algumas decisões, entre elas a perseguição àqueles que não eram católicos, e a inserção, como instrumento da fé católica, da Companhia de Jesus, fundada em 1534 pelo espanhol Ignácio de Loyola⁴. O principal papel dessa organização foi o de promover o aumento de fiéis para a Igreja, a partir da catequese dos povos “descobertos” com as navegações marítimas. Esse papel foi incumbido aos jesuítas, que ficaram conhecidos como “soldados de Cristo” devido à sua rigidez e obediência aos seus superiores e à moral cristã.

2.2.2 O Desenvolvimento da Educação no Brasil

No Brasil, a educação iniciou-se no período colonial vinculada e fundamentada no trabalho de catequese e de dominação mais explícita, “exigida” para promover o controle e a utilização da nova terra. Com efeito, a educação nesse momento não era, de forma alguma, regulamentada, embora mantivesse uma ligação direta com o recém-formado Estado-Nação. Os jesuítas tinham o domínio sobre a educação, porque, através da catequese indígena, iam aos poucos modificando a cultura local e impondo a cultura europeia. Começando pela língua, os padres da Companhia aprendiam o tupi para tornar mais fácil a aproximação com os nativos. De acordo com Azevedo (1971), as crianças indígenas aprendiam com os padres portugueses a língua dos conquistadores e passavam para os adultos da tribo preceitos religiosos, na língua indígena. Assim, esse início de atividade educacional facilitou o processo de dominação que se conhece.

Mesmo após a fundação das instituições educacionais (colégios), a educação permaneceu sob o domínio dos jesuítas. Assim, segundo Freitag:

“Os Jesuítas, além de prepararem os futuros bacharéis em belas-
artes, direito e medicina, tanto na Colônia como na Metrópole,
fornecendo assim os quadros dirigentes da administração
colonial local, formavam ainda os futuros teólogos,
reproduzindo os próprios quadros hierárquicos, bem como os
educadores, recrutados quase que exclusivamente do seu meio.
Com isso a Igreja Católica não só assumia a hegemonia na
sociedade civil, como penetrava, de certa forma, na própria
sociedade política através dessa arma pacífica, que era a
Educação.” (Freitag, 2007, p. 83)

Houve poucas mudanças na educação do país durante um longo período. A partir desse entendimento, o presente estudo analisa como se deu o processo de legislar a respeito da educação nas Constituições brasileiras de 1824 a 1988. Para tal, fez-se necessário traçar um panorama do contexto histórico que permeava cada Constituição, para um entendimento das leis ali referidas; isso porque se acredita, conforme diz Höfling (2001), que o modelo educacional mantém uma estreita relação com o modelo de Estado⁵ vigente. De acordo com a autora,

“Para além da crescente satisfação na produção de instrumentos
de avaliação de programas, projetos e mesmo de políticas
públicas, é fundamental se referir às chamadas “questões de
fundo”, as quais informam, basicamente, as decisões tomadas,
as escolhas feitas, os caminhos de implementação traçados e os
modelos de avaliação aplicados, em relação a uma estratégia de
intervenção governamental qualquer.” (Höfling, 2001, p. 30)

Todas as políticas públicas e sociais dependem dos governos, daqueles que detêm o poder em determinado período, como representantes legais do Estado e dos cidadãos. Com a educação não é diferente, na medida em que cada governo imprime suas “vontades” e “julgamentos de valor” na implementação das políticas sociais que julgam apropriadas para o momento. Em suma, as leis são aprovadas e sancionadas de acordo com os interesses políticos daqueles que estão à frente do Estado, em cada momento histórico, político e social.

Após a independência do Brasil, mais precisamente em 3 de junho de 1823, o Decreto convocando uma Assembleia Geral Constituinte foi referendado por José

Bonifácio de Andrada e Silva, como afirma Homem de Mello¹. Em um primeiro momento, o Imperador foi favorável e parecia estar de acordo com os novos rumos do recente país. Não obstante, a partir desse momento, ocorreu uma intensa disputa pelo poder entre as principais forças políticas: o partido brasileiro, representando principalmente a elite latifundiária escravista, produziu um anteprojeto apelidado “Constituição da Mandioca”, que limitava o poder imperial (antiabsolutista) e discriminava os portugueses (antilusitano).

Dom Pedro I, quando percebeu que a Assembleia estava ganhando força e desafiando seus ideais absolutistas, apoiado pelo partido português (formado por ricos comerciantes portugueses e altos funcionários públicos), dissolveu-a e, no ano seguinte, impôs seu próprio projeto. Com a Carta Outorgada em 1824, que foi aprovada por algumas câmaras municipais da confiança do Imperador, instituiu-se a primeira Constituição Brasileira. No inciso XXXII do art.179 (que fala da inviolabilidade dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros), declara-se que o ensino primário seria gratuito e extensivo a todos os cidadãos. Mas não se menciona nada sobre ser de caráter obrigatório. Isso mostra que a educação nesse período ainda era um privilégio, visto que, mesmo o ensino sendo gratuito, poucos tinham acesso a ele. Com efeito, confirma-se a segregação social existente naquele momento. Vale também notar que o mesmo artigo, no inciso XXIII, afirma que deveriam ser ensinados, nos colégios e nas universidades, os elementos de ciências, literatura e artes, observando-se maior preocupação com a formação erudita. Aqui, mais uma vez, externa-se a preocupação com aqueles que tinham ingresso nessas instituições de ensino, e não com a universalidade.

Segundo Fernando de Azevedo (1976), em seu livro *A transmissão da cultura*, apesar de o século XIX importar vários modelos educacionais da Europa por meio de estudantes (geralmente filhos da elite brasileira que iam estudar lá), o ensino ainda era muito ligado às questões religiosas. Com efeito, mesmo a educação tendo sido abordada nessa Constituição (1824), não era prioridade, e ainda não se constituía em um direito efetivo. Portanto, não se pode acreditar que essa era uma preocupação de governo.

¹ Francisco Inácio Marcondes Homem de Mello foi historiador, geógrafo, advogado, político e professor. Era um defensor da Constituição de 1823, pois acreditava que era revolucionária, mas foi vetada por Dom Pedro. Então, o Barão resolve escrever para defendê-la.

Já na Constituição de 1891 observa-se uma preocupação um pouco maior, porque era de interesse público entender educação separada de religião. No art. 72, § 6º, dispõe o diploma legal: “Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos”, e, no seu § 7º, assevera que “nenhum culto ou igreja gozará de subvenção oficial, nem terá relações de dependência ou aliança com o Governo da União ou dos Estados”. Esses textos, reproduzidos na íntegra, servem como marco de um começo de rompimento entre Igreja e Estado.

Ainda são de interesse outros pontos acerca da educação. No art. 35, § 2º, a Carta Magna de 1891 afirma que cumpre à educação “animar o país, o desenvolvimento das letras, artes e ciências, bem como a imigração, a agricultura, a indústria e o comércio, sem privilégios que tolham a ação dos governos locais” (Favero, 1998, p. 304). É interessante observar o emprego da expressão “animar”, e não “providenciar, criar”. Sendo assim, entende-se que, apesar de a ênfase ser maior do que na Constituição anterior, o sentido seria de “auxiliar” e “favorecer” o ensino das letras, mas não obrigá-lo ou tomá-lo para si.

Dando um salto histórico, porque o interesse deste trabalho é pelo contexto que permeia as Constituições, serão agora colocados em discussão os eventos mais marcantes dos primeiros anos da era Vargas. Em 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde; depois, como consequência da ação política, em 1933, e após a derrota da Revolução Constitucionalista de 1932, em São Paulo, foi eleita a Assembleia Constituinte para redigir uma nova Constituição. Essa nova Constituição, promulgada em 16 de julho de 1934, dispôs mais sistematicamente sobre a educação.

O debate da época era remanescente da Revolução de 1930, cujo discurso era salvacionista. Nesse sentido, vale notar que, antes dessa Constituição de 1934, houve várias reformas, algumas concretizadas por leis ordinárias, outras em forma de decretos. Cabe destacar o Decreto 19.850, porquanto, por meio dele, foi criado o Conselho Nacional de Educação, como dito anteriormente. Na presente Constituição, o verbo ainda é animar, e o ponto mais interessante está no art. 148 (porque até o presente momento não se havia tocado no assunto), que fala em prestar assistência ao trabalhador intelectual. In verbis:

“Cabe à União, aos Estados e aos Municípios favorecer e animar o desenvolvimento das ciências, das artes, das letras e da cultura em geral, proteger os objetos de interesse histórico e

o patrimônio do País, bem como prestar assistência ao trabalhador intelectual.”

Reforçando ainda mais a importância da educação e a possibilidade de ascensão moral e econômica, no art. 149 se encontra a afirmação:

“A educação é um direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana.”

Com efeito, na referida Constituição o ensino primário torna-se obrigatório. No entanto, para os demais níveis, a palavra é torná-los mais acessíveis, inclusive com tendência a serem gratuitos. Assim, foi instituído o exame de admissão para o ginásio, pois não havia vagas para todos.

A Constituição de 1934 traz muitas outras inovações no que se refere à educação, entre as quais a abordagem sobre a educação profissional, direcionada para as classes menos favorecidas. É mencionada como dever das indústrias e dos sindicatos econômicos, oferecida por escolas de aprendizes. A Lei fiscalizaria o cumprimento desse dever e o papel do Estado sobre essas escolas.

O sistema educacional do Estado Novo reproduz a dicotomia da estrutura capitalista de classes em consolidação. Tal dicotomia é camuflada atrás de uma ideologia paternalista. As chances educacionais oferecidas pelas escolas técnicas (para “os menos favorecidos”) parecem ter caráter de prêmio (Freitag, 1980, p. 53).

Segundo Freitag (2007), os menos abastados nesse período da história do Brasil não tinham outra chance senão ingressar em uma escola técnica, pois só existiam dois caminhos distintos, e quem escolhesse um não poderia seguir o outro. Quem terminava o colegial, ou iria para uma faculdade (geralmente os filhos da burguesia), ou iria para o ensino técnico, que funcionava como uma espécie de prêmio de consolação para aqueles que não conseguiam ingressar no ensino superior.

Com o fim da era Vargas, em 1945, e tendo em mente os rigores da ditadura, os constituintes de 1946 dedicaram-se durante 8 (oito) meses à elaboração de nova Constituição. Em 18 de setembro de 1946, ela foi promulgada e continha termos que definiam a liberdade e a educação brasileira. Essa última foi assegurada em todos os níveis e como direito de todos, oferecida pelo Estado e pela iniciativa privada.

A Constituição de 46 havia fixado, num dos seus parágrafos (art.5, XV, d), a necessidade de elaboração de novas leis e diretrizes para o ensino no Brasil, que substituíssem aquelas consideradas ultrapassadas do governo Vargas (Freitag, 1980, p. 56).

Com o objetivo de promover uma reforma geral da educação nacional, o então Ministro da Educação, Clemente Mariani, nomeou uma comissão de especialistas para esse fim. A partir daí, lançou-se um pré-projeto, gerando uma discussão que deu origem à Lei 4.024, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que será abordada mais à frente.

No período de 1960 a 1970, as reformas ocorridas trouxeram termos adquiridos no regime militar, imposto ao Brasil em 1964. Nesse período, a educação se pautou na formação de trabalhadores, ou melhor, de capital humano. Havia uma intensa relação entre educação e mercado de trabalho, e repressão e controle político-ideológico da vida intelectual e artística do Brasil. Em meio a todo esse processo de dominação política, foi promulgada a Constituição de 1967, demarcando a característica grosseira do novo regime, que não se preocupou em prever percentuais mínimos de verbas a serem fornecidas, obrigatoriamente, pelo poder público, à educação nacional.

O estabelecimento do pluripartidarismo e a aprovação de eleições diretas para governador, em 1979, com efetivação em 1982, só intensificaram a pressão contra o regime militar. O aumento da autonomia dos Estados e o Fórum dos Secretários Estaduais (transformado em Conselho Nacional de Secretários de Educação/CONSED) possibilitaram a implementação de políticas educacionais próprias e a busca de fortalecimento e ampliação de um consenso sobre perspectivas para a política educacional brasileira. Numa tentativa de retomada do controle, o Governo Federal interfere diretamente junto à rede municipal por meio de políticas públicas, aumentando o contraste entre o poder centralizador do Governo Federal e os propósitos de descentralização.

O regime militar acaba em 1985, precisamente em 15 de janeiro, quando o colégio eleitoral elege o Presidente da República, o senador oposicionista Tancredo de Almeida Neves (MG)⁷.

O presidente eleito falece no dia 21 de abril de 1985 e inicia-se com Sarney a “Nova República”. No ano seguinte, são realizadas, por todo o país, eleições dos

representantes para a Assembleia Nacional Constituinte, que é instalada em 1º de fevereiro de 1987.

Em 5 de outubro de 1988, é promulgada a sétima Constituição brasileira, conhecida como “Constituição Cidadã”. No que se refere à educação, são dedicados 9 (nove) artigos (art. 205 ao art.214), que estão contidos na seção I do Capítulo III - Da Educação, da Cultura e do Desporto. É a partir dessa Constituição, que vigora até os dias atuais, que podem ser percebidos alguns avanços na regulamentação da contrapartida dos sistemas educativos. Depois dela, por exemplo, fez-se necessário reabrir o debate e colocar em pauta uma nova LDB.

Cabe ressaltar que a educação, além de passar a ser o tema mais abordado nas Constituições, mostrou expandir-se para cada vez mais setores da sociedade. Aqui, é digno de ter em conta que, apesar de esse movimento de ampliação não ser pleno e com resultados visíveis, a discussão passa a ser muito mais ampla, e se observa que as pessoas estão mais interessadas no debate. Por outro lado, constitui um incentivo importante constatar que, apesar das dificuldades, é bem maior o debate sobre a problemática questão do acesso à educação, em todos os níveis. Logo adiante, serão mostrados os avanços alcançados pela nova LDB.

2.2.3 A Preocupação Contemporânea com a Qualidade do Ensino nas IFES

As instituições federais de ensino superior têm a missão de oferecer à sociedade os seguintes produtos: qualificação profissional, titulação e atendimento à coletividade por meio de programas de extensão, dentre outros. Tais produtos envolvem pesquisa, produção cultural e artística e prestação de serviços.

Com o cenário da globalização, esses produtos e serviços estão sendo vinculados à colaboração no desenvolvimento econômico da região em que a universidade está situada. Dessa maneira, ela necessita de reformas e avaliações, maior controle nas suas finanças e contribuição mais eficaz com a formação de um novo perfil profissional. Esse ponto de vista é evidenciado por Gisi:

“As reformas educacionais que vêm sendo realizadas mundialmente têm em comum a tentativa de melhorar as economias pelo fortalecimento da relação entre escolarização, trabalho, produtividade, serviços e mercados. O que se busca é o desenvolvimento de competência e habilidades relacionadas aos trabalhos e o controle mais direto sobre os conteúdos

curriculares e a sua avaliação. Há também uma preocupação em adotar teorias e técnicas gerenciais oriundas do campo da administração de empresas utilizando conceitos da racionalidade econômica ao instaurar critérios de excelência, eficácia e competitividade.” (Gisi, 2003, p. 99)

É importante ressaltar que o desenvolvimento econômico inclui a dimensão social, na qual a educação tem um papel fundamental, pois, além de promover o crescimento humano, transforma a sociedade e a produção do conhecimento.

Nesse contexto, o atendimento ao atual cenário econômico está vinculado a um produto de qualidade ofertado pela IFES, o qual proporcionará bem-estar à sociedade. Essa assertiva é corroborada por Juran (1992, p. 56): “[...] há capacidade de satisfazer a necessidade de desenvolvimento pessoal por meio do conhecimento”.

Diante da importância do tema, começa-se por indagar o que é ter qualidade. No pensamento de Crosby (1994, p. 45) é “[...] estar em conformidade, ou seja, obedecer a um determinado parâmetro, envolvendo utilidade, adequação e satisfação do produto ou serviço aos clientes e cenários”.

Trazendo esse pensamento para os dias atuais, em que a globalização está presente em todos os segmentos, a qualidade torna-se fator essencial para a sobrevivência de qualquer organização, inclusive das instituições de ensino. Com efeito, o novo cenário exige maior capacidade de desenvolvimento de formas de gestão que possam maximizar a aquisição, o emprego, o controle e, principalmente, a difusão da informação, a mola mestra da atualidade. Esse cenário é bem analisado por Eyng:

“Na sociedade atual o valor mais apreciado já não são as mercadorias, mas a informação. Comprar e adquirir informação, distribuí-la, controlá-la e convertê-la em conhecimento. Esses são os grandes desafios da pós-modernidade e da globalização. A informação e o conhecimento se renovam de forma acelerada.” (Eyng, 2003, p. 106)

Vale notar que o conhecimento é um produto gerado dentro das instituições de ensino; é o seu produto principal. Situando-se no marco dessas transformações, as instituições de ensino superior devem, do ponto de vista da gestão, estar atentas às mudanças nos cenários, selecionando, paralelamente, iniciativas internas que indiquem melhoria de desempenho e, dessa maneira, obtenham ganhos de qualidade (Moller, 1993).

A reflexão de Moller é corroborada por Crosby (1994). A qualidade deve ser um marco constante dentro das mudanças do cenário social e econômico para atingir seu objetivo, a satisfação dos clientes, quando da oferta de um produto ou serviço.

Em suma, tendo as IFES finalidades próprias, devem contemplar o desenvolvimento social, cultural e intelectual de seus usuários, atingindo uma dimensão maior, porque o seu produto é específico: o conhecimento. Por isso, a qualidade dos seus serviços não pode ser medida pelos critérios empresariais, uma vez que, além de formar profissionais, prepara seres humanos para a vida. Essa discussão, com efeito, reforça, dentro das instituições, sejam públicas ou privadas, a necessidade de adaptação aos novos cenários e de uma união de esforços, em que as técnicas/ferramentas de planejamento, organização, execução e controle façam parte do seu cotidiano.

2.2.4 Legislação: Inovações e Contrastes

2.2.4.1 A Constituição de 1988 e Suas Conquistas

Como já se abordou em outro momento, a temática Educação vem sendo discutida ao longo da construção das Constituições no Brasil. No entanto, a discussão principal gira em torno das diretrizes e bases para a educação nacional, e só começa na Constituição de 1934. Mesmo não utilizando a palavra **bases**, percebe-se a intenção de se organizarem diretrizes para a educação em âmbito nacional. Segundo Saviani, só na Carta Magna de 1946 é que se vão encontrar as palavras “diretrizes e bases da Educação Nacional” juntas:

“É nesta carta que iremos encontrar, pela primeira vez, a expressão ‘diretrizes e bases’ associada à questão da Educação Nacional. Com efeito, o artigo quinto, inciso XV, alínea d, define como competência da União legislar sobre ‘diretrizes e bases da Educação Nacional.’ (Saviani, 2006, p. 10)

É a partir desse momento que se começa a discutir sobre uma lei específica que contemple os interesses da educação nacional. Percebe-se, nesse sentido, a necessidade de delegar funções, desde que esteja nas mãos da União o poder fiscalizador das ações dos estados e municípios. Após o ponto de partida dado pela Constituição Federal de

1946, o então Ministro da Educação, Clemente Mariani², forma uma comissão para elaborar um pré-projeto de lei sobre a educação, comissão essa formada por educadores de todo o país. Não obstante, o projeto não foi à frente, sendo vetado, voltando à discussão anos após essa primeira proposta. Segundo Barbara Freitag (2007), tudo isso não passou de interesse de classes, em que a classe dominante sempre impõe a sua vontade. O texto definitivo da primeira LDB, *verbi gratia*, só será sancionado em 1961, remontando a 1948 o primeiro projeto de lei, encaminhado à câmara por Mariani.

Esse projeto, expressão das preocupações populistas do novo governo, procura corresponder a certas ambições das classes subalternas. “A burguesia nacional, ainda a ‘fração hegemônica’ do ‘bloco no poder’ abre, nesse projeto de lei, algumas concessões às classes camponesas e operárias” (Freitag, 2007, p. 57).

Por esse trecho do livro de Barbara Freitag, *Escola, Estado e Sociedade*, percebem-se os grandes avanços no debate sobre a educação. As concessões citadas pela autora, já salientadas no item 3.2, como, por exemplo, o ensino técnico como uma espécie de prêmio, traz nesse pré-projeto a novidade de que o aluno podia transferir-se de uma área de ensino para outra, mediante prova de adaptação. Outra inovação importante foi tornar o ensino regular gratuito (primário e secundário³). No entanto, esse projeto ficou engavetado durante muito tempo, retornando à pauta só em 1957. Então, surgiu um novo projeto de lei denominado “substitutivo Lacerda”, nome este que foi colocado porque o então deputado Carlos Lacerda o apresentou, em 15 de janeiro de 1959, à Câmara dos Deputados. O grande problema desse segundo projeto é que ele coloca a educação nacional nas “mãos” da iniciativa privada, quando propõe que a educação seja ministrada predominantemente por instituições particulares. Alega-se que os pais teriam liberdade de escolha, pois, de acordo com o projeto, a liberdade de oferta beneficiaria um maior número de pessoas.

Pode-se perceber como esse projeto era elitizado e protegia os interesses da rede particular de ensino. Da junção desses dois projetos, e depois de várias emendas ocorridas na Câmara dos Deputados e no Senado da República, é que surge o texto da

² Clemente Mariani Bittencourt foi presidente do Banco do Brasil, Ministro da Fazenda do governo de Jânio Quadros e Ministro da Educação e Saúde do Governo de Eurico Gaspar Dutra, de 1946- 1950.

³ Entende-se como ensino primário aquele compreendido entre a 1ª e a 8ª séries, e secundário, como a terceira parte da Educação Básica (podendo ser científico e técnico). Atualmente, com as mudanças impostas pela legislação, o Ensino Fundamental tem a duração de nove anos (do 1º. ao 9º. ano).

primeira LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), Lei 4.204/61, que continua sendo elitizada, na medida em que deixa livre o ensino para a iniciativa privada e se omite no caso da gratuidade. Com essa Lei há vários avanços, a exemplo da quebra da dualidade no ensino secundário. Antes o aluno só tinha um caminho a percorrer: alguns seguiam para o nível superior (geralmente os mais abastados), outros partiam para o ensino médio. Havia três tipos de ensino médio: secundário, normal e técnico. Só no primeiro o aluno poderia seguir carreira acadêmica; nos demais o aluno não poderia sequer migrar de um para outro, sem perdas.

Com a nova Lei (4.024/61) esses trâmites já eram possíveis, isto é, o aluno que estivesse no técnico poderia mudar para outro ramo do ensino médio, e vice-versa. Mesmo com todos os obstáculos a enfrentar, aqueles que tinham menor poder econômico poderiam então sonhar ou ter a ilusão de cursar o nível superior, pois, pelo menos no âmbito legal, as portas não estavam mais fechadas. Dessa forma, passa-se a pensar em uma educação mais igualitária, ao menos em tese.

Com efeito, a LDB passou por várias reformas, sendo as mais significativas as Leis 5.540/68 e 5.692/71. A primeira, sobre as universidades, e a segunda, sobre os ensinos primário e secundário. Atendendo à ideologia desenvolvimentista adotada pelo governo, ajustou-se a LDB de 1961, sancionando-se a Lei 5.540/68, que reformou a estrutura do ensino superior, por isso chamada de “Lei da Reforma Universitária”. E foi também sancionada a Lei 5.692/71, que reformou o ensino primário e o secundário, alterando sua denominação para “ensino de 1º e 2º graus”. As referidas leis substituíram os textos referentes aos ensinos primário, secundário e superior, existentes na Lei 4.024/61. Essa foi a grande reforma, surgida em um contexto de ditadura militar, em que os conflitos eram resolvidos de forma autoritária e, por mais que profissionais da educação e estudantes lutassem e fossem às ruas, os anseios daqueles que estavam no poder eram logo saciados. A pressão popular foi grande, por meio do movimento estudantil, portanto o governo à época tratou logo de fazer a sua reforma antes que outros a fizessem. Assim, o país passou por anos de estagnação na educação, até que passasse pelo processo de redemocratização, quando se pôde vislumbrar uma nova Constituição e, com ela, novas expectativas para educadores e cidadãos.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, o deputado Octávio Elísio apresentou, na Câmara Federal, um projeto fixando as diretrizes e bases nacionais diante da nova realidade da educação e da sociedade brasileira, seguindo os parâmetros

da nova Carta Magna. O projeto em pauta propunha uma ampliação dos recursos para a educação pública. Para a elaboração do texto final da proposta, definiu-se, em discussão na Câmara Federal, o deputado Jorge Hage como relator do projeto. Com emendas e projetos anexados à proposta original, iniciaram-se as negociações, formando-se a defesa da escola pública em um modelo democrático, prevendo-se uma maior abrangência para o sistema público de educação, a regulamentação da educação infantil e avanços curriculares no ensino médio. Até que o substitutivo de Jorge Hage fosse aprovado, cerca de 40 entidades e instituições foram ouvidas em audiências públicas e foram promovidos debates e seminários temáticos, com especialistas convidados para discutir os pontos polêmicos da reforma educacional que vinha sendo construída pelo relator. Diversos setores da iniciativa privada do setor educacional opunham-se a alguns dos pontos da proposta e tinham o apoio de alguns parlamentares.

2.2.4.2 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)

2.2.4.2.1 Suas Propostas e Inovações

Primeiramente, é importante considerar que o processo de discussão da LDB, hoje encontrada em sua versão aprovada e em pleno vigor, comportou um longo período de discussões quase infindáveis.

Esses debates e negociações deram origem a duas novas versões do texto do deputado Elísio, sendo a última votada na Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados, com aprovação final na sessão de 13 de maio de 1993. Tal projeto, ao dar entrada no Senado, “foi identificado como PLC (Projeto de Lei da Câmara) nº 101, de 1993, que fixa diretrizes e bases da educação nacional, tendo sido designado relator na Comissão de Educação o Senador Cid Sabóia (PMDB/CE)” (Saviani, 2006, p. 155).

Os anos foram passando-se desde a nova Constituição e uma nova LDB não acontece como se esperava, pois, como já se comentou em outro ponto, cada governo implementa as políticas de acordo com suas “vontades”, e não havia interesse imediato com relação à educação. Em 1995, já no governo Fernando Henrique Cardoso, o texto aprovado pelo Senado retornou à Câmara dos Deputados na forma do substitutivo Darcy Ribeiro, e o deputado José Jorge foi designado relator. O Governo Federal exigiu

a aprovação até o final do ano de 1996. Assim, em sessão realizada em 17 de dezembro de 1996, foi aprovado, na Câmara, o relatório com o texto final da LDB, posteriormente sancionada pela Presidência da República no dia 20, sob o nº 9.394/96.

Instituída a lei, surge a necessidade de adequação da educação aos novos parâmetros legislativos, de forma a estabelecer um modelo educacional condizente com a realidade do país. Parafraseando Pedro Demo, essa nova LDB tem ranços e avanços; segundo ele, o mentor do projeto, senador Darcy Ribeiro, pensou em algo que fosse flexível e que contasse com a “boa vontade” dos governantes:

“Desse ponto de vista, uma Lei de educação precisa, primeiro, ser curta, para não dizer besteiras demais, e, segundo, insistir em propostas flexíveis, para não atrapalhar a vontade de aprender. A LDB tem algo disso, embora tenha predominado o peso histórico dos interesses em jogo”. (Ribeiro, 2003, p.15)

A LDB aprovada é, sem dúvida, uma conquista para os educadores e para a educação, independente dos interesses políticos nela constantes. Pedro Demo (2003) destaca vários pontos positivos e outros tantos negativos. Acreditando no progresso, sem se prender às restrições, destaca o art. 26, que trata dos currículos, em seu parágrafo 4º: “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia”. Percebe-se aí a tentativa de resgate de nossa história, tendo em vista que os livros didáticos sempre foram medíocres com relação a nossa formação identitária, e só reportavam aos negros a partir da escravidão. Já se pode começar a refletir sobre o contexto da Lei que contempla tal contribuição, a 10.639/03, que surgirá anos mais tarde, em mais uma tentativa de mudança de paradigma.

2.2.4.2.2 A Educação Superior na LDB

Para se discutir a atual situação da educação brasileira, independentemente do grau, convém conhecer um pouco o percurso da Lei de Diretrizes e Bases.

Primeiramente, faz-se necessário saber qual o objetivo da criação da LDB. Nesse sentido, vale ressaltar que ela vem suprir a lacuna deixada pela Constituição Federal, uma vez que a mesma não consegue estabelecer todas as regras que determinam a convivência satisfatória entre a legislação e a sociedade. Dessa maneira,

são criadas leis complementares, para que haja a normatização de todos os princípios, fundamentos, direitos e garantias previstos pela lei maior.

A LDB é uma lei criada para viabilizar a educação nacional; de forma prática, como, onde e de que forma deve ser cumprida a Constituição Federal. Na concepção de Souza (2001, p. 51), o papel da LDB é claro: “[...] cabe à LDB definir a natureza de cada sistema, os órgãos, a natureza dos atos normativos a serem expedidos, o espaço delimitado em que cada sistema deve atuar”.

A Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 1934, foi a primeira a tratar do tema da educação e a desenhar as diretrizes da educação nacional:

“A origem da temática relativa às diretrizes e bases da educação nacional remonta à Constituição Federal de 1934, a primeira das nossas cartas magnas que fixou como competência privativa da União ‘traçar as diretrizes da educação nacional’ (artigo quinto, inciso XIV). Observa-se que, nesse momento, ainda não aparecia a palavra ‘bases’. Mas resulta claro, pelo enunciado, que se pretendia organizar a educação em âmbito nacional; daí a necessidade de diretrizes a serem observadas em todo o território nacional”. (Saviani, 1997, p. 9)

Infelizmente, essa Carta não foi suficiente para a criação de uma lei de diretrizes, mas, com certeza, foi um ponto de partida crucial para a consolidá-la.

Percorrendo a trajetória da LDB, descobre-se que a primeira foi promulgada pela Lei 4.024/61, depois de um longo processo de discussão que teve início em 1948, tendo sido retardada por 13 (treze) anos. Todavia, cabe destacar, em conformidade com Ghiraldelli Jr., que a lei não refletiu os anseios da população envolvida. Segundo esse autor,

“Não há como negar que a aprovação da LDB frustrou as expectativas dos setores mais progressistas. [...] ela garantiu igualdade de tratamento por parte do Poder Público para os estabelecimentos oficiais e particulares, o que representou o assegurar de que verbas públicas poderiam, inexoravelmente, ser carreadas para a rede particular de ensino de todos os graus”. (Ghiraldelli Jr., 1994, p.117)

Com efeito, a lei que ficou 13 anos no Congresso, e que inicialmente destinava-se a um país pouco urbanizado, acabou sendo aprovada para um Brasil industrializado e com necessidades educacionais que o Parlamento não soube perceber.

Outro ponto destacado por Olive (2002) foi o reforço dado pela lei ao modelo tradicional vigente. As universidades, compostas da justaposição de escolas profissionais, dão importância maior ao ensino, deixam de lado a pesquisa. A lei concedeu também maior autoridade ao Conselho Federal de Educação para autorizar e fiscalizar novos cursos e deliberar sobre o currículo mínimo de cada curso.

Em 1968 foi publicada a Lei 5.540/68, conhecida como “Lei da Reforma Universitária”, que alterou dispositivo referente à educação superior, trazendo como principais pontos o vestibular classificatório, a criação de cursos de curta duração, pesquisa e extensão, dedicação exclusiva para os docentes (Souza, 2008; Macedo et. al., 2005).

Na ótica de Comini (1994), a Reforma Universitária aconteceu por força das mudanças econômicas, políticas e sociais que vinham sendo consideradas; uma delas era a pressão da sociedade pelo aumento do número de vagas. A Lei orienta como executar os programas de ensino e pesquisa entre os períodos letivos regulares e, dessa forma, busca otimizar a utilização da capacidade instalada das instituições.

Três anos depois, foi aprovada a Lei 5.692/71, que alterou a nomenclatura do ensino primário e médio para primeiro e segundo graus. É importante ressaltar que, com a incompatibilidade entre realidade e legislação, o Governo Federal optou pela alteração na estrutura e no funcionamento do ensino (Souza, 2001).

Entre as décadas de 70 e 80, houve uma maior demanda de matrículas para o ensino superior. A sociedade civil começou a manifestar-se por uma reforma da LDB. Oito anos após a promulgação da Carta Magna (Constituição de 1988), é regulamentada a Lei 9.394/96. É importante destacar que, na década de 80, o Brasil já possuía 43 universidades públicas e 22 privadas (Morhay, 2004).

Para atender ao mercado de trabalho e à sociedade civil, foram criados os cursos sequenciais por campo de saber, com a vantagem de serem mais rápidos (entre 6 e 24 meses). Não obstante, tinham desvantagens: a limitação de conteúdos e, apesar de serem considerados cursos de nível superior, não eram de graduação; dessa forma, não habilitavam o aluno a ministrar aulas nos ensinos fundamental e médio, ou cursar qualquer programa de pós-graduação (Brandão, 2003).

Outro ponto de destaque é a diversificação de ingresso do aluno nas universidades, por meio de vestibular ou de processo seletivo. Com relação à pós-graduação, a LDB não coloca nem proíbe a criação do mestrado profissional, voltado

para o atendimento ao mercado de trabalho. O mestrado acadêmico continua com essa mesma denominação e mantém como objetivo a formação de professores para o ensino superior (Brandão, 2003).

Na visão de Oliver (2004), a Lei introduziu a avaliação sistemática dos cursos de graduação e das próprias instituições. Essas, para serem consideradas universidades e gozarem de autonomia, deverão possuir, no seu quadro de docentes, pelo menos um terço de mestres ou doutores e um terço do quadro de docentes em regime integral. Esse ponto também é visto no artigo 52 da LDB, que conceitua universidade nos termos seguintes:

“[...] são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por: produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional; um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado; e um terço do corpo docente em regime de tempo integral”.

Para essa definição, Brandão (2003) aporta o seguinte comentário:

“A Lei 9.394/96 foi elaborada pelo Ministério da Educação do Governo Fernando Henrique Cardoso seguindo estritamente as diretrizes para a Educação do Banco Mundial. Esta instituição multilateral entende que a educação superior não constitui, necessariamente, um serviço público (um dever do Poder Público), mas sim um serviço que pode (e deve) ser oferecido e regulado pelo ‘mercado’ (iniciativa privada)”. (Brandão, 2003, p.121)

Nesse contexto, fica evidenciado que a exigência de percentuais elevados de titulação e regime integral elevaria os custos operacionais, gerando, consequentemente, uma redução dos lucros nas instituições privadas. Reforça-se, assim, o art. 45, “a educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização”, que abre uma brecha para a reestruturação da organização acadêmica da educação superior.

Essa brecha está também no artigo 209 da Carta Magna, quando dá liberdade para as instituições privadas, desde que sejam observados o cumprimento das normas gerais da educação nacional, a autorização e a avaliação de qualidade pelo Poder Público.

Segundo Piovesan (1998), a Constituição, nos seus artigos relacionados à educação, deixa clara a proteção à educação superior, antes nunca vista, nem mesmo na LDB. Tal proteção demonstra uma “ruptura com o regime autoritário, empresta aos direitos e garantias ênfase extraordinária, situando-se como o documento mais avançado, abrangente e pormenorizado sobre os direitos humanos, na história do país”.

Para finalizar, deve-se destacar que a Constituição Federal de 1988 já previa o preparo do cidadão para o exercício da cidadania, ao mesmo tempo em que previa sua qualificação para o mercado de trabalho. Dessa maneira, a LDB buscou construir um ambiente acadêmico que permitisse a aproximação da realidade com a legislação, visando ao pleno desenvolvimento do ser humano.

2.3 As Políticas Públicas Educacionais e suas Consequências na Educação Superior

As políticas públicas constituem o pressuposto da implementação da educação nacional. Nesse sentido, portanto, é fundamental entender o que é uma política pública. No dizer de Bernardo,

“As políticas públicas são a forma mais visível da operação concreta do interesse coletivo, com suas diferenciações e segmentações internas. Elas expressam escolhas diante das alternativas diferentes e conflitantes de aplicação dos recursos públicos”. (Bernardo, 2001, p. 48)

A maior relevância na política pública é o interesse coletivo, podendo, é claro, também ser criada para atender interesses diversos, desde que sejam de bem comum, ao beneficiar determinados segmentos, classes etc.

Introduzindo outra forma de entendimento, Poulantzas vê a política pública como uma forma de estabelecer relações de força decorrentes de posições opostas de diferentes grupos ou classes sociais.

“A política do Estado se estabelece assim por um processo efetivo de contradições interestatais, e é precisamente por isso que, num primeiro nível e em curto prazo, em suma do ponto da fisiologia micropolítica, ela parece prodigiosamente incoerente e caótica. Se uma determinada coerência se estabelece ao fim do processo, a função de organização que cabe ao Estado é bem marcada por limites estruturais.” (Poulantzas, 2000, p. 137)

É importante ressaltar que, no caso do Brasil, três fatores são imprescindíveis para a efetivação de uma política pública: a) necessidade de debate; b) a discussão sobre

se cabe ao Estado realizá-la e definir o grau de importância para a sociedade; e c) a interferência do poder internacional (Bonetti, 2006).

Reportando ao fator internacional, é essencial destacar a participação do Banco Mundial tanto nas políticas econômicas quanto nas sociais. Para que o país não seja penalizado, ele é obrigado a adotar mudanças que levem a um ponto de equilíbrio.

O modelo trazido pelo Banco Mundial demonstrou os ideais de descentralização e privatização, relacionados com redução e cortes de gastos com a educação e demais setores sociais. Nesse ponto, Fonseca (1998) relata que o Banco, na década de 70, trouxe como solução para o combate à pobreza dos países o aumento da produtividade, com transferência da responsabilidade do Estado para a sociedade civil. Na década de 80, com a implantação das estratégias de privatização, o controle normal do mercado foi deslocado do público para o individual. Na década de 90, o Banco valorizou a redução da participação do governo no financiamento da educação e deu importância à redução dos custos.

É importante destacar que as políticas educacionais brasileiras trazem, desde a sua origem, o vínculo da educação com o desenvolvimento econômico, voltadas para os princípios de igualdade e diminuição das injustiças sociais. Dessa maneira, pesa sobre as instituições brasileiras de educação superior o desafio de compatibilizar crescimento sustentável com equidade e justiça social.

Nesse contexto, em 1999, o Governo Federal lança o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) em substituição ao Programa Crédito Educativo. Esse novo programa é destinado a financiar a graduação de estudantes que não têm condições de arcar, integralmente, com os custos de sua formação.

Em 2001, foi publicada a Lei 10.172, que criou o Plano Nacional de Educação (PNE), uma exigência da LDB em seu artigo 87. Da forma como previsto em lei, esse plano tinha por objetivo fixar as diretrizes e metas para os dez anos seguintes. O PNE, com efeito, tem como uma das prioridades criar políticas públicas de inclusão de minorias étnicas.

Nesse sentido, pela Lei 10.558/2002 é criado o Programa Diversidade da Universidade, cuja finalidade é promover o acesso ao ensino superior das pessoas pertencentes a grupos socialmente desfavorecidos, especialmente os afrodescendentes e os indígenas. Esse programa é executado com a transferência de recursos da União para entidades públicas e privadas, sem fins lucrativos, que atuem na área de educação.

Considerando ainda aqueles grupos sociais, o Projeto de Lei 3.627/04 lançou o Programa de Inclusão Social e Étnico-Racial, conhecido como Sistema de Cotas. Seu objetivo é a reserva de vagas para estudantes egressos de escolas públicas, afrodescendentes e indígenas, nas instituições públicas federais de ensino superior.

Dando continuidade ao objetivo de aumentar o número de egressos de escolas públicas no ensino superior, em 2005 o Governo Federal lança o Programa Universidade para Todos (Prouni), para oferecer bolsas de estudo a pessoas de baixa renda em instituições privadas.

As políticas públicas educacionais, sob a visão de Souza, orientam-se por interesses políticos. Diz ele:

“Se se dissesse que, no Brasil, jamais houve uma política educacional articulada e de longo prazo, estar-se-ia talvez proclamando um exagero, mas não uma inverdade. Porque, de fato, o que se costuma denominar de política educacional não tem passado de um conjunto de conceitos, projetos e procedimentos decorrentes da ideia que fazem da educação, correspondem a intenções, que se convertem em atos, os quais em nada se assemelham a uma verdadeira política educacional. Em nome dessas visões particularistas, quase pessoais, sobre o que e como fazer para corrigir erros, preencher omissões e promover o crescimento em qualidade e quantidade dos diversos tipos e graus de escolaridade, praticam-se ações várias, às vezes contraditórias entre si, sem que se venha a ter uma política efetiva, fruto da lei, das pesquisas e da experiência dos educadores, que atravesse governos e, mais amplamente, sirva à Nação.” (Souza, 2001, p. 95)

Quando o autor escreveu essa reflexão, isto é, até o ano de 2001, não tinha havido nenhuma política pública educacional eficaz. Houve vários projetos sem sucesso efetivo e diversas tentativas de melhoria da educação e diminuição das desigualdades raciais e sociais.

Finalmente, vale notar que, somente no decorrer do tempo, é que se poderá avaliar se as políticas públicas de acesso ao ensino superior implantadas pelo Governo foram ou serão meros programas que servirão apenas para amenizar os erros e lacunas, ou se são programas que buscam a efetiva diminuição das desigualdades raciais e sociais.

2.4 Formas de Acesso à Educação Superior no Brasil

Percorrer um pouco o caminho da história do acesso ao ensino superior no Brasil possibilita configurar seus marcos a partir da vigência da Carta de 1824. Nela, havia três formas de acesso: a) a realização de exames preparatórios; b) apresentação do diploma de bacharel em Letras do Colégio Pedro II ou de estabelecimento a ele equiparado, essa forma a partir de 1843; e, c) exame de Madureza (exame aplicado aos alunos que não frequentaram o ginásio e/ou colégio, mas que desejavam ter o respectivo diploma de conclusão).

É importante destacar que, na história brasileira, o ensino superior não era gratuito. Em 1901 eram admitidos até dois alunos gratuitos, em 1915 não se admitia nenhuma gratuidade, em 1925 abriu-se a possibilidade de cinco alunos gratuitos em cada ano de curso e, em 1931, com a Reforma Francisco Campos, foi introduzida a possibilidade de 10% dos alunos em caráter de gratuidade, desde que fossem carentes.

Outro destaque importante: até a promulgação da Carta de 1891, o Brasil não tinha nenhuma universidade. Somente em 1920 uma lei federal criou a primeira universidade. É importante também destacar que, antecedendo a promulgação da Carta de 1934, o Brasil contava com quatro universidades, sendo três estaduais, e aproximadamente 104 estabelecimentos isolados de educação superior. A partir dessa Carta, passa o ensino superior a ser gratuito.

O acesso à educação superior, a partir de 1925, começou a ser realizado exclusivamente pelo exame vestibular, não sendo mais aceito qualquer outro tipo de exame. Contudo, era essencial que o aluno apresentasse o certificado de conclusão do ensino secundário.

O exame vestibular tinha, como estrutura, a realização de provas escritas, orais e, dependendo do curso, provas práticas (Cunha, 1980). A partir de 1947, os exames vestibulares versariam sobre programas das matérias do ensino colegial, limitando-se, dessa maneira, aos conteúdos ensinados e compatíveis com os ministrados no ensino secundário.

Em 1953, ampliou-se a clientela para o vestibular com a possibilidade de participação dos alunos provenientes do 2ª ciclo do ensino normal e de cursos profissionalizantes (Cunha, 1989).

A Lei 5.540/68 – a Reforma Universitária – foi responsável por grandes mudanças no sistema educacional superior brasileiro, dentre elas a efetivação do

concurso vestibular classificatório. Classificavam-se, assim, os candidatos, com a definição de uma nota mínima, deixando de existir a figura do reprovado, substituída por classificado.

Outra mudança importante veio com a Portaria 413/72 do MEC, que limitou o número mínimo de provas a quatro, bem como propôs que o número de itens objetivos de cada prova não fosse inferior a cinquenta.

Complementando, em 1976 foi introduzida uma prova de caráter dissertativo, na área da língua portuguesa, e criada uma comissão para avaliá-la.

2.4.1 O Acesso à Educação Superior

A Constituição de 1988, em seu artigo 211 e seus parágrafos, dispõe:

Art. 211 — A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 1º - A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá em matéria educacional função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios.

§ 2º - Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.

§ 3º - Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino médio.

§ 4º - Na organização de seus sistemas de ensino, os Estados e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório. (CF, 1988)

A Constituição definiu claramente a competência de cada ente federativo em relação à educação. Dessa maneira, o Estado, compreendido como a União, Estado, Distrito Federal e Município, é o responsável por assegurar o direito de acesso ao ensino superior independente de raça, religião, condição financeira ou demais recursos de discriminação dos cidadãos.

É importante ressaltar que a própria Constituição prevê, no artigo 22, inciso XXIV, a competência privativa da União para legislar sobre as diretrizes e bases da educação superior.

O artigo 23, inciso X, trata da competência conjunta para “combater as causas da pobreza e os fatores de marginalização, promovendo a integração social dos setores desfavorecidos” (Brasil, 2005, p. 20).

O meio mais eficaz que o Estado possui para combater a pobreza e a marginalização é a educação. Mesmo a educação sendo uma tarefa de cunho público, ela pode ser ministrada por instituições tanto públicas como privadas. Entretanto, a permissão para a execução do ensino por instituições privadas é do poder público (serviço público). Conforme salienta Carneiro (1998), são da obrigação do Estado o acompanhamento desse serviço e a avaliação de resultados.

Ressalte-se que a Constituição, no artigo 205 (Brasil, 2005), dividiu a responsabilidade da educação com a família, a quem cabe dar apoio e incentivo às questões escolares.

Art. 205 – A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Brasil, 2005)

É importante destacar que a educação aparece como responsável pelo desenvolvimento individual, pelo exercício da cidadania e pela qualificação profissional. Dessa forma, para que possa atingir seu objetivo com plenitude, ela precisa ser de qualidade.

O Brasil, na área educacional, tem como questão ainda não resolvida o acesso à educação. Segundo Santos (2004), essa questão aparece como a maior frustração da década, pois revela que o objetivo de democratização do acesso não foi conseguido. Ele também relata que, na maioria dos países, a mistura de mérito e privilégio para o acesso tem como consequência a discriminação, seja por classe, raça, sexo ou etnia.

Por tal razão, faz-se necessária uma ação conjunta dos governos federal e estadual para buscar, juntamente com a sociedade, alternativas de melhoria desse acesso. Uma das alternativas será a melhor preparação do aluno de instituição pública, para que não ingresse na universidade em desvantagem em relação aos demais alunos. Esse pensamento é corroborado por Gisi (2006), quando afirma que essa desigualdade é uma consequência, e não a causa das dificuldades de acesso e continuidade do aluno na educação superior.

Nesse contexto, fica evidente que a garantia da igualdade de tratamento entre cidadãos e a preparação para o acesso à educação superior deverão ser atribuições governamentais por meio de políticas públicas.

Em síntese, vale destacar que não basta criar as políticas públicas para a educação; faz-se mister que sejam aplicadas em sua totalidade, uma vez que por meio delas o indivíduo pode ser inserido no sistema.

2.4.2 Procedimentos de Seleção Para o Ensino Superior no Brasil

Na história brasileira, o primeiro método de seleção para a escola superior foi o exame de admissão, criado em 1911. Vale ressaltar que seu objetivo era avaliar o conhecimento armazenado pelo candidato, necessário para o grau de ensino, e não apenas para o processo seletivo.

Entre o período citado acima e 1940, houve alterações no exame de admissão, passando a chamar-se “exame vestibular” (1915) e depois “exame de ingresso” (1925), agora com caráter seletivo. O problema que hoje se enfrenta com relação à quantidade de candidatos e o número de vagas ofertadas pelas instituições de ensino superior teve início em 1940.

Em 1960, as instituições passaram a divulgar os nomes dos alunos que obtiveram notas para o ingresso. Elas não tinham vagas suficientes para todos, e os demais candidatos eram chamados de excedentes. Esse fato é relatado por Durham:

“No Brasil, as universidades públicas gratuitas foram o alvo preferido de uma constante reivindicação de ampliação de vagas. De fato, com o aumento da demanda, acumulou-se nelas um contingente de candidatos chamados de “excedentes”, constituído por alunos aprovados nos exames vestibulares que não podiam ser admitidos por falta de vagas. A admissão desses excedentes tornou-se uma importante reivindicação do movimento estudantil. Essa pressão começou a dar frutos já no início da década de 1960, quando o crescimento das matrículas se acelerou”. (Durham, 2005, p. 207)

Somente houve aumento do número de vagas no ensino superior nas instituições públicas com a promulgação da Lei 5.540/68, que trazia o formato do ensino superior por meio do princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Apesar de não ter atingido esse objetivo, é considerada como marco legislativo do período, por ser a última legislação especificamente para esse nível de ensino, com normas rígidas, em busca do aumento da eficiência e da produtividade no ensino superior. Em função dessa lei, houve o crescimento desorganizado das instituições privadas, possibilitando o ingresso da classe média no ensino superior, conforme comentário de Silva e Sguissardi. É importante destacar que o estudo era encarado como uma possibilidade de ascensão social.

“Enquanto a obtenção de diploma de curso superior era uma condição não necessária, mas suficiente, para que o portador gozasse de prestígio e poder na sociedade brasileira, as camadas médias baixas da população foram desviadas para cursos técnicos que não davam acesso à universidade. Mais tarde, quando os graduados de curso superior tornaram-se cada vez mais empregados de grandes firmas e não profissionais autônomos, o significado de um diploma universitário mudou: passou a ser condição necessária, mas não suficiente, para que o seu portador obtivesse uma posição de prestígio e poder. Daí a maior liberalidade na abertura de escolas superiores isoladas e de nível acadêmico inferior ao das grandes universidades”. (Silva e Sguissardi, 1999, p. 179)

Com o passar do tempo, a sociedade percebeu que o ensino privado trouxe, como consequência, privações materiais, uma vez que tinha que despender altos valores representados pelas mensalidades escolares. Martins (1989, p. 45) destaca, para esse assunto, que o ensino privado “constituiu uma manifestação perversa do crescimento e da diversificação do campo educacional brasileiro e a antítese de sua real democratização”.

Com a proliferação das instituições privadas, foi criado, em 1970, o vestibular unificado, quer dizer, todas as instituições públicas ou privadas tinham seus exames realizados em uma mesma data, com o objetivo de que todos os candidatos fossem avaliados no mesmo momento e de forma igualitária.

Contudo, em 1977, esse tipo de vestibular foi extinto, passando cada instituição a realizar seu processo seletivo. Esse modelo vigora até os dias de hoje.

Na década de 1980 o governo priorizou o ensino fundamental. Segundo Durham, houve uma estagnação no ensino superior:

“A década de 1980 foi um período de crise e transição, Politicamente, é caracterizada pelo longo e gradual processo de redemocratização, que se iniciou com um declínio da repressão política, prosseguiu com a eleição de um presidente civil pelo Congresso em 1985 e terminou com uma nova Constituição em 1988, seguida da primeira eleição direta para a Presidência da República, no ano seguinte. Economicamente, é uma década de crise econômica e inflação crescente. No ensino superior, uma época de estagnação. É um tanto surpreendente que, após o período prolongado de crescimento acelerado, o sistema pare abruptamente de crescer. A estagnação atinge tanto o setor público quanto o privado, este mais do que aquele. A porcentagem de matrículas no ensino privado decresceu nesse período”. (Durham, 2005, p. 218)

Na mesma década também houve redução de gastos com a educação, por ordens internacionais, provocando, com isso, o declínio na quantidade e qualidade da escolarização, demonstrado através do enfraquecimento da equidade e da eficácia.

A partir dessa década, com a finalidade de reformar a educação superior brasileira, foram criados diversos órgãos e programas internos como PARU – Programa de Avaliação da Reforma Universitária, CNRES – Comissão Nacional de Reformulação da Educação Superior, e GERES – Grupo Executivo de Reformulação da Educação Superior. Contudo, não houve aumento de vagas.

De acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) (2006), somente a partir de 1995 o ensino superior volta a crescer. Foi registrado, nesse ano, um crescimento médio de 8,9%.

Com a promulgação da Lei 9.394/96 – LDB, que traz no artigo 4º, inciso V, o dever do Estado em garantir o “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um”, faz-se relação direta com o mérito de cada candidato. Contudo, o artigo 44, inciso II, determina que “o ingresso ao ensino superior deva ser realizado por meio de um processo seletivo, aberto a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo”.

É importante ainda destacar que a própria LDB, no artigo 51, dispõe que cabe às universidades a deliberação do tipo de processo seletivo, levando em consideração a orientação do ensino médio.

Nessa linha de ação, em 2 de dezembro de 1998, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou a regulamentação do processo seletivo para acesso a cursos de graduação de universidades, centros universitários e instituições isoladas de ensino superior. No relatório, ressalta-se que o vestibular continua a ser processo válido para ingresso no ensino superior, contudo, não é o único e exclusivo mecanismo de acesso, permitindo, com isso, às instituições de ensino superior, a criação de novas formas de ingresso.

Sobre esse assunto, pensa Villardi, as instituições precisam ter, entre outros mecanismos, um grau de maturidade acadêmica e conhecimento de sua situação financeira:

“Experiências estrangeiras já comprovaram a validade da avaliação voltada para o processo, muito mais completa e complexa que as avaliações pontuais, como é o caso do Vestibular. É certo que a implantação desse tipo de procedimento não é simples, e que depende de uma intrínseca relação – além da capacidade de negociação – entre as diferentes instâncias de ensino. A lei, portanto, ao prever esta possibilidade, exige alto grau de maturidade acadêmica e política dos órgãos envolvidos na seleção de candidatos a suas vagas, certamente um desafio que as universidades terão de demonstrar serem capazes de enfrentar. [...] O acesso às universidades acaba de evidenciar que o processo de seleção tradicional, o Vestibular, é marcadamente limitado por condicionantes de origem social e econômica do candidato. Assim, nas instituições de ensino superior públicas os aprovados no Vestibular para os cursos cuja relação candidato-vaga é mais alta, dificilmente são oriundos do ensino médio oficial, restando-lhes cursar este nível de ensino em estabelecimento particular. Desta forma, o processo seletivo nas universidades públicas deve estabelecer mecanismos que garantam a diversificação de seu corpo discente: definindo estratégias de melhoria do ensino médio oficial e, em alguma medida, numa fase inicial de mudança, garantindo oportunidades para alunos oriundos das escolas públicas”.

(Villardi, 1997, p. 158)

O CNE também teve como preocupação a desigualdade de oportunidades, deixando claro que é indispensável encontrar formas em que o processo seletivo, independente do método da instituição, assegure equidade de tratamento.

Com tal preocupação, em 1997, pela Lei 9.448, o Governo Federal determinou que o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) fosse o órgão responsável por definir e propor parâmetros, critérios e mecanismos para a realização de exames de acesso ao ensino superior.

Com essa atribuição, o Inep especifica as seguintes formas de acesso ao ensino superior: a) vestibular; b) Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); c) avaliação seriada no ensino médio; d) teste/prova/avaliação do conhecimento; e) avaliação de dados pessoais / profissionais pelos procedimentos de entrevista, exame curricular ou exame do histórico escolar.

Na Universidade Federal de Sergipe, *locus* da presente investigação, os métodos adotados são o exame vestibular, com provas de múltipla escolha e redação; o exame seriado do ensino médio (o aluno realiza durante os três anos, exames parciais com vistas a assegurar a opção do curso no qual deseja ingressar ao concluir o último ano de estudo); o sistema de cotas.

Antes de se comentar o tipo de processo de seleção, é importante atentar para a origem socioeconômica e a origem geográfica dos alunos, que atuam como agentes de pré-seleção, afetando aqueles que poderiam estar aptos ao sucesso na seleção.

Ao se considerar que o ensino médio é a fase predominantemente urbana, a origem geográfica evidencia o alargamento da distância dos alunos que residem em centros mais distantes.

Já com relação à origem socioeconômica, sabe-se que o acesso às universidades públicas e de boa qualidade requer alunos com uma boa formação do ensino básico e, nesse sentido, essa origem é uma pré-seleção, uma vez que os alunos com mais poder aquisitivo podem pagar por uma boa educação básica.

Entrando pelo método de seleção, o exame vestibular foi um processo que manteve o elitismo por várias décadas. Os alunos da rede pública não têm ensino de qualidade, por isso não conseguem concorrer no mesmo nível com os alunos da rede privada (Santos, 1996).

É importante considerar que o vestibular, com todas as suas particularidades, influencia todos os seus atores: os candidatos, que participam; os professores, que trabalham suas aulas em função das exigências do exame; e o Governo que, pressionado pelos concludentes do ensino médio que pleiteiam um aumento de vagas nas universidades públicas, vê no acesso um problema prioritário.

A visão ideológica da sociedade privilegia quem possui ensino superior e, por esse motivo, é uma das causas do aumento do número de candidatos ao vestibular. Como não há vagas suficientes para todos, há necessidade de mecanismos de seleção, para a viabilização do acesso às universidades.

O exame seriado, no decorrer do ensino médio, é uma solução para eliminar o “elitismo” do vestibular, pois possibilita maior participação dos alunos da rede pública no acesso às instituições públicas de educação superior. Esse tipo de entendimento permitiu ao aluno preparar-se melhor a cada ano, permitindo que um resultado ruim no 1º ano pudesse ser revertido e recuperado nos anos seguintes.

Nesse contexto, o governo do Estado de Sergipe buscou, como alternativa de fortalecimento dos alunos da rede pública, a criação de um reforço – um curso pré-vestibular, para contribuir com o êxito no acesso à universidade.

Daí se pode deduzir que os exames são organizados de modo a selecionar candidatos que tenham melhor assimilação das informações repassadas nos ensinos fundamental e médio. Contudo, não se pode perder de vista que a educação tem como uma das premissas a promoção de uma mudança na maneira de ser do educando, contribuindo para uma melhoria nas atitudes e no comportamento. Segundo Werneck (1982), o resultado educativo leva o sujeito a uma conscientização da situação existencial, envolvendo os aspectos científico, político, social e econômico.

Com esse entendimento e buscando um discernimento sobre o tipo de seleção mais adequado, o exame vestibular ou o seriado, a análise desses processos permite perceber que esses instrumentos buscam selecionar os alunos que se dispõem a investir tanto no aperfeiçoamento pessoal progressivo, como na capacidade de desenvolvimento da criatividade e do gosto pela investigação.

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), foi criado através da Portaria Ministerial nº 438/98, com o objetivo principal de “avaliar o desempenho do aluno ao término da escolaridade básica e de egressos do ensino médio”. São objetivos específicos: I) conferir ao cidadão parâmetro para autoavaliação, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho; II) criar referência nacional para egressos de qualquer das modalidades do ensino médio; III) fornecer subsídios às diferentes modalidades de acesso à educação superior; IV) constituir-se em modalidade de acesso a cursos profissionalizantes pós-médios.

O Inep, em 1999, pela Portaria nº 35, além de estabelecer e sistematizar a realização do exame para aquele ano, unificou e ampliou seus objetivos com relação aos itens III e IV, passando a vigorar como “estrutura de avaliação da educação básica” que servisse como modalidade alternativa, ou complementar, aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes, pós-médios e ao ensino superior. No bojo dessas mudanças,

vale notar, o ENEM passou a ser o portador de um mecanismo de avaliação que flexibiliza o acesso e proporciona democratização de oportunidade de acesso à educação superior (Medeiros, 2002).

Com efeito, desde o ano de 1998 o ENEM vem sendo aplicado pelo INEP. Logo de início, instituições de ensino superior manifestaram oficialmente sua opção pela utilização dos resultados como processo de seleção. Tal opção faz com que as instituições usando da sua autonomia, nos termos do art. 207 da Constituição Federal. De fato, após seu estabelecimento, algumas instituições o adotaram em substituição ao exame vestibular, e outras, como complemento do vestibular. O ENEM, cabe destacar, é opcional, pago e realizado uma vez no ano em um único dia. Sua prova, composta por 63 (sessenta e três) questões e por uma redação, visa avaliar as competências e habilidades do aluno.

No contexto dessa discussão, como alternativa ao vestibular, o ENEM vem confirmando sua funcionalidade e reforçando seu papel, nos termos da Portaria nº 06 de 2000, do Inep. Nela se pode ler:

“Art 2º - O ENEM/2000 está estruturado de acordo com a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que introduz profundas transformações no ensino médio, desvinculando-o do vestibular, ao flexibilizar os mecanismos de acesso ao ensino superior, e, principalmente delineando o perfil de saída do aluno da escolaridade básica, ao estipular que o educando, ao final do ensino médio, demonstre:

I – domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

II – conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;

III – domínio dos conhecimentos de filosofia e de sociologia necessários ao exercício da cidadania”.

Com efeito, o ENEM é um exame que vem sendo implementado desde o final dos anos 90, tendo, como arcabouço, a verificação da qualidade da educação no país. Desse modo, vem contribuindo com o fortalecimento dos sistemas já existentes, como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Saeb, e o Exame Nacional de Cursos – ENADE, que avalia os cursos superiores.

Sem embargo, Cunha chama a atenção para a dualidade do ENEM:

“O ENEM torna-se, assim, um exame do ensino médio, mas, ao mesmo tempo, um exame de entrada no ensino superior, guardando semelhanças (a despeito do caráter facultativo) com o baccalauréat francês e o Abitur alemão.

A LDB-96 silenciou-se (sic) sobre os exames vestibulares obrigatórios para todos os cursos superiores. Desde 1911, ela foi a primeira lei que nada disse a respeito. Um silêncio eloquente, em tudo coincidente com o projeto ministerial de tornar o ENEM o principal mecanismo de seleção”. (Cunha, 2003, p. 45).

Outro detalhe importante diz respeito ao número de participantes. Em função de ser um exame pago, houve baixa participação dos estudantes. Devido a esse fato e visando a um aumento de participação, o INEP, pela Portaria 19/2001, estabeleceu a isenção da taxa para os alunos concluintes do ensino médio oriundos das instituições públicas.

Em função dessa isenção, e também em virtude de algumas instituições públicas adotarem o exame como forma de seleção e outras o utilizarem como parte da seleção, houve significativo aumento do número de participantes. Para as instituições privadas que participam do PROUNI, o exame é utilizado como critério de seleção para concessão de bolsa de estudo.

Finalmente, a Universidade Federal de Sergipe (UFS) adotará o ENEM como forma de avaliação de desempenho dos candidatos a partir de 2013. Nesse contexto, fica claro que a UFS prepara-se para uma nova forma de avaliação.

Ademais, tal análise leva à reflexão de que os exames selecionam alunos que têm um perfil de hábito de estudo contínuo, de domínio dos símbolos verbais e do raciocínio abstrato.

Aprofundando a linha de raciocínio segundo a qual a educação é uma formadora de sujeitos pensantes, pode-se inferir que a seleção dos candidatos para ingresso nas universidades públicas busca maior eficiência. Isto é, busca introduzir, nas universidades, alunos mais amadurecidos, com uma concepção filosófica e científica do ambiente acadêmico, dotados da certeza de que terão condição de construir um mundo mais solidário e justo, beneficiando a sociedade com as pesquisas nos campos tecnológico, científico, sociais e artísticos.

Nada obstante, deve-se considerar que, mesmo com toda essa “vontade” e todas as ações desenvolvidas pelo governo, é realidade brasileira a escassez de vagas nas universidades públicas, evidenciada por um aumento significativo da demanda, como se pode verificar nos quadros seguintes.

Mesmo não estando disponíveis os dados relativos ao ano de 2012, serão mostrados no quadro 3, alguns dados relativos às vagas ofertadas, ao número de

candidatos inscritos e ao número de excedentes, no período de 2007 a 2011, apenas para vislumbrar um melhor entendimento da situação de acesso às referidas vagas na região Nordeste e, particularmente, em Sergipe.

Quadro 3 – Vagas Oferecidas

Ano	Brasil	Nordeste	Sergipe
2011	3.228.671	524.703	21.870
2010	3.120.192	500.771	23.645
2009	3.164.679	472.189	19.904
2008	2.670.736	379.441	14.938
2007	2.823.942	393.690	15.545

Fonte: Inep: Sinopse_educação_superior 2011.

Pode-se perceber que a oferta de vagas, no quadro 3, no intervalo de 2007 a 2011 teve um crescimento de 87%, 75% e 71% no Brasil, no Nordeste e em Sergipe, respectivamente. Contudo, ainda não atendeu a demanda. É importante também destacar que, das vagas de 2011, 85% foram oferecidas por instituições privadas.

Quadro 4 – Número de Candidatos Inscritos

Ano	Brasil	Nordeste	Sergipe
2011	9.166.587	2.312.190	60.633
2010	6.698.902	1.619.378	59.420
2009	6.223.430	1.437.386	53.170
2008	5.097.148	931.769	27.239
2007	5.191.760	1.015.608	37.846

Fonte: Inep: Sinopse_educação_superior 2011.

Quadro 5 – Número de Candidatos Excedentes

Ano	Brasil	Nordeste	Sergipe
2011	5.937.916	1.787.487	38.763
2010	3.578.710	1.118.607	35.775
2009	3.058.751	965.197	33.266
2008	2.426.412	552.328	12.301
2007	2.367.818	621.918	22.301

Fonte: Inep: Sinopse_educação_superior 2011

Nesse cenário, verifica-se que o número de candidatos, no mesmo período, também cresceu em 57%, 44% e 62%, no Brasil, no Nordeste e em Sergipe, respectivamente como se observa no quadro 4. O crescimento do número de candidatos excedentes foi de 40%, 35% e 58%, respectivamente, segundo dados do quadro 5. Isso demonstra que a demanda em relação ao número de vagas ofertadas cresceu, nesse período, 66%.

Analisando o Estado de Sergipe no ano de 2011, verifica-se que o número de candidatos inscritos é 77% maior que o número de vagas ofertadas, deixando fora da educação superior o montante de 38.763 alunos.

A concorrência nas instituições brasileiras, no ano de 2011, foi de 1.365 alunos por vaga ofertada. Em Sergipe, a concorrência foi de 1.562 candidatos por vaga ofertada.

Outro dado importante foi o crescimento da quantidade de instituições públicas, em torno de 14%. No mesmo período, note-se, as privadas cresceram apenas 2,41%.

Quadro 6 – Número de Instituições de Ensino Superior

Ano	Pública	Privada
2011	284	2.081
2010	278	2.100
2009	245	2.069
2008	236	2.016
2007	249	2.032

Fonte: Inep: Sinopse_educação_superior 2011.

2.5 Programas de Permanência no Ensino Superior no Brasil

Atualmente, em função da força do mercado de trabalho, a educação de ensino superior tem preparado os indivíduos para esse segmento, com conhecimento de curto prazo, por isso, com necessidade constante, permanente, de atualização e formação. Requisitos essenciais, no cenário atual, para que o indivíduo se torne “empregável”.

Para a sociedade mais carente, a educação superior é uma oportunidade de ascensão social, de melhora de vida. Contudo, faz-se necessário superar as causas da pobreza, das desigualdades sociais. Para que tudo isso aconteça, segundo Abranches, o Estado deve fazer o seu papel:

“[...] esses desequilíbrios na distribuição em favor da acumulação e em detrimento da satisfação das necessidades sociais básicas, assim como a promoção da igualdade, requer ação social do Estado no sentido de promover a justiça social e o combate à miséria, buscando a equidade através da garantia dos direitos sociais da cidadania e mudanças estruturais”. (Abranches, 1987, p. 11)

Verifica-se a intervenção do Estado através de políticas públicas e programas, com o objetivo de amenizar e, no futuro, eliminar as desigualdades.

Em 1999, o Governo Federal cria o programa de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), substituindo o Programa de Crédito Educativo. No período de 2004 a 2005, implantou outras políticas públicas de acesso ao ensino superior, como Programa de Inclusão Social e Étnico-Racial – Sistema de cotas.

Enfim, a demanda crescente de acesso ao ensino superior sem a correspondente ampliação de vagas faz aumentar a quantidade de alunos fora da universidade, necessitando da intervenção do Estado.

2.5.1 Programa Universidade para Todos – PROUNI

O PROUNI foi instituído pela Medida Provisória nº 213, de 10/09/2004, e pela Lei nº 11.096, de 13/01/2005. É um programa desenvolvido pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), dentro da linha de ação afirmativa:

“Art. 1º - Fica instituído, sob a gestão do Ministério da Educação, o Programa Universidade para Todos – PROUNI, destinado à concessão de bolsas de estudo integrais e bolsas de estudo parciais de 50% (cinquenta por cento) ou de 25% (vinte

e cinco por cento) para estudantes de cursos de graduação e sequenciais de formação específica em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos. § 1º A bolsa de estudo integral será concedida a brasileiros não portadores de diploma de curso superior, cuja renda familiar mensal per capita não exceda o valor de 1 (um) salário-mínimo e ½ (meio). § 2º As bolsas de estudo parciais de 50% (cinquenta por cento) ou de 25% (vinte e cinco por cento), cujos critérios de distribuição serão definidos em regulamento pelo Ministério da Educação, serão concedidas a brasileiros não-portadores de diploma de cursos superior, cuja renda familiar mensal per capita não exceda de até 3 (três) salários-mínimos, mediante critérios definidos pelo Ministério da Educação [...]. § 4º Para efeitos desta Lei, as bolsas de estudos parciais de 50% (cinquenta por cento) ou de 25% (vinte e cinco por cento) deverão ser concedidas, considerando-se todos os descontos regulares e de caráter coletivo oferecidos pela instituição, inclusive aqueles dados em virtude do pagamento pontual das mensalidades.” (MEC, 2007)

Os beneficiários desse Programa têm que possuir as seguintes características:

a) estudantes que tenham cursado ensino médio em escolas públicas ou foram estudantes de escolas privadas com bolsa integral; b) professores da rede pública de ensino, para os cursos de licenciatura, normal, superior ou pedagogia, com o objetivo de formação no magistério da educação básica (para esses professores, a renda não é levada em consideração), e c) estudante deverá ter participado do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que analisa o conhecimento e o perfil socioeconômico do aluno.

Como fase inicial, toma-se o resultado do ENEM. Após sua aprovação, a instituição de ensino fará a seleção, conforme critério próprio, conforme já previsto em Lei:

“§ 3º O estudante a ser beneficiado pelo PROUNI será pré-selecionado pelos resultados e pelo perfil socioeconômico do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM ou outros critérios a serem definidos pelo Ministério da Educação, e, na etapa final, selecionado pela instituição de ensino superior, segundo seus próprios critérios, à qual competirá também aferir as informações prestadas pelo candidato.” (MEC, 2007).

Na implantação do Programa, após assinatura do Termo de Adesão, as IES privadas, com ou sem fins lucrativos, desde que não sejam beneficentes, têm o compromisso de oferecer, no mínimo, uma bolsa integral para cada 10,7 estudantes pagantes e matriculados ao final do correspondente período letivo anterior, excluído o número correspondente a bolsas integrais concedidas pelo PROUNI, ou pela instituição,

em cursos efetivamente nela instalados. Pode-se ainda prever a permuta de bolsas entre cursos e turnos, restrita a um quinto das bolsas oferecidas para cada curso e turno.

As instituições que iniciarem seus cursos e turmas a partir do primeiro processo seletivo posterior à publicação da Lei aplicarão a seguinte regra, proposta pelo MEC:

“Após assinatura do Termo de Adesão, a instituição está se comprometendo a oferecer no mínimo uma bolsa integral para cada nove estudantes ao final do correspondente período letivo anterior, excluído o número de bolsas integrais concedidas pelo PROUNI ou pela instituição, em cursos efetivamente nela instalados. A instituição ainda pode oferecer uma bolsa integral para cada 19 estudantes desde que ofereça, adicionalmente, quantidade de bolsas parciais de 50% (cinquenta por cento) ou 25% (vinte e cinco por cento), respeitando a proporção necessária para que a soma dos benefícios alcance o equivalente a 10% (dez por cento) da receita anual dos períodos letivos que já têm bolsistas do programa”. (MEC, 2007).

Para as instituições que tiverem cursos instalados após o ano de 2006, o MEC (2007) definiu a seguinte regra:

Oferecer uma bolsa integral para cada 22 estudantes, desde que ofereçam, adicionalmente, quantidade de bolsas parciais de 50% (cinquenta por cento) ou 25% (vinte e cinco por cento), na proporção necessária para que a soma dos benefícios alcance o equivalente a 8,5% (oito e meio por cento) da receita anual dos períodos letivos que já têm bolsistas do programa, até o limite das proporções estabelecidas para o conjunto dos estudantes de cursos de graduação e sequencial de formação específica da instituição.

O MEC (2007) não deixou de fora os autodeclarados negros e indígenas, e os portadores de deficiência. A Lei, em seu artigo 7º, estabelece o oferecimento de bolsas de estudo para eles terem acesso ao ensino superior.

O Programa atende às recomendações dos órgãos internacionais, que fortalecem o segmento privado, e elevam a educação como forma de combate à pobreza, na medida em que traz as classes desassistidas para as universidades. Para o Banco Mundial, a educação é o meio mais confiável para a ascensão social de grupos de baixa renda, conforme documento da Corporação Financeira Internacional (IFC).

A IFC é uma agência financeira das Nações Unidas, criada em 1956 e filiada ao Banco Mundial. Oferece linhas de crédito a longo prazo ou subscrição de capital a empresas privadas dos países subdesenvolvidos, sem exigência de garantias. Tem

também seu limite de investimento em novos empreendimentos - até 25% do investimento total (Sandroni, 2000).

Para cumprir as recomendações dos órgãos internacionais e satisfazer os interesses dos empresários da educação superior, que tinham preocupação com a ociosidade de vagas em suas instituições, o Governo Federal aumentou os recursos do FIES e instituiu o PROUNI, que corresponde à troca de isenção de impostos por bolsa de estudo.

Pode-se observar, conforme o Quadro 7 abaixo, que o número de vagas ofertadas, de inscritos e ingressos, no período de 2007 – 2011, continuou crescendo. Esse crescimento foi mais acentuado no setor privado – 91%, 72% e 94%, respectivamente, enquanto no setor público o crescimento foi de 68%, 45% e 70%, respectivamente.

Unindo instituições públicas e privadas, o crescimento foi de 87%, 57% e 88%, respectivamente.

Quadro 7 – Número de Vagas Ofertadas, Candidatos Inscritos e Ingressos

Ano	Vagas Ofertadas		Candidatos Inscritos		Ingressos	
	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada
2011	484.943	2.743.728	5.138.136	4.028.451	426.597	1.260.257
2010	445.337	2.674.855	3.364.843	3.334.059	408.562	1.181.650
2009	393.882	2.770.797	2.589.097	3.634.333	354.331	1.157.057
2008	344.038	2.641.099	2.453.661	3.081.028	307.313	1.198.506

Fonte: Inep - Sinopse_educação_superior 2011.

Outro dado importante: em 2011, segundo dados do quadro 7, o número de vagas ofertadas pelas IES públicas foi de 484.943, contudo, apenas ingressaram 426.597. Ou seja, 58.346 estudantes ficaram fora da sala de aula, deixando vagas ociosas.

Analisando o segmento privado, para o mesmo período foram ofertadas 2.743.728 vagas com 4.028.451 inscritos. Ingressaram apenas 1.260.257, ficando 1.483.471 vagas ociosas.

Ainda considerando dados de 2011, no quadro 7, aumentou-se o número de vagas ofertadas no Brasil (públicas e privadas), no montante de 3.228.671, e também a quantidade de candidatos inscritos - 9.166.587. Ingressam somente 1.686.854, ficando ociosas 1.541.817 vagas.

Mesmo com todo incentivo do Governo Federal, investindo nas instituições privadas em forma de programas, o número de alunos reprovados é significativo. Isso leva a repensar que o Banco Mundial estava correto quanto à preocupação, na década de 1980, com o ensino fundamental. Sem o fortalecimento do ensino fundamental, o aluno não tem condições de acessar o ensino superior, conforme mostram os dados do quadro 8, abaixo:

Quadro 8 – Número de Reprovações

Ano	Candidatos Inscritos		Ingressos		Excedentes		Reprovados	
	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada
2011	5.138.136	4.028.451	426.597	1.260.257	4.653.193	1.284.723	58.346	1.483.471
2010	3.364.843	3.334.059	408.562	1.181.650	2.919.506	659.204	36.775	1.493.205
2009	2.589.097	3.634.333	354.331	1.157.057	2.195.215	863.536	39.551	1.613.740
2008	2.453.661	3.081.028	307.313	1.198.506	2.109.623	439.929	36.725	1.442.593
2007	2.290.490	2.901.270	298.491	1.183.464	1.961.230	406.588	30.769	1.311.218

Fonte: Inep: Sinopse_educação_superior 2011.

Esse programa, para Tarso Genro, Ministro da Educação na época, é uma medida imediata para inclusão do aluno no Sistema Superior de Ensino, sem ter preocupação com a qualidade do ensino oferecido pela instituição. Em suas palavras,

“O PROUNI é uma política para abrir vaga para alunos que não conseguem pagar a universidade; não tem nada a ver com a questão da qualidade, apenas abre vagas para eles nas universidades privadas, tanto nas que têm qualidade média quanto boa ou ruim. Agora, quando não tiver o mínimo de qualidade, não vamos aceitar a adesão dessas instituições.” (Revista Caros Amigos, 2004, n. 91).

É importante considerar que o ingresso de certa quantidade de pessoas de classe econômica menos favorecida recebe atendimento sem a mesma qualidade dos serviços prestados pelas instituições públicas, uma vez que a maioria das instituições privadas não desenvolve as atividades de pesquisa e extensão, que sustentam, com o ensino, as melhores instituições.

Para as instituições privadas que aderem a esse programa, o governo oferece como benefício, além do preenchimento de suas vagas ociosas, a isenção dos tributos federais, conforme artigo 8º da Lei 11.096/2005:

Art. 8o A instituição que aderir ao PROUNI ficará isenta dos seguintes impostos e contribuições no período de vigência do termo de adesão:

I - Imposto de Renda das Pessoas Jurídicas;

II - Contribuição Social sobre o Lucro Líquido, instituída pela Lei no 7.689, de 15 de dezembro de 1988;

III - Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social, instituída pela Lei Complementar no 70, de 30 de dezembro de 1991; e

IV - Contribuição para o Programa de Integração Social, instituída pela Lei Complementar no 7, de 7 de setembro de 1970.

§ 1º A isenção de que trata o caput deste artigo recairá sobre o lucro nas hipóteses dos incisos I e II do caput deste artigo, e sobre a receita auferida, nas hipóteses dos incisos III e IV do caput deste artigo, decorrentes da realização de atividades de ensino superior, proveniente de cursos de graduação ou cursos sequenciais de formação específica.

Para as instituições sem fins lucrativos e beneficentes, a isenção está no PIS sobre a folha de pagamento, e para aquelas com fins lucrativos, a isenção dos tributos federais, conforme quadro 9 abaixo:

Quadro 9 – Demonstrativo de Base de Cálculo dos Tributos Federais por Categoria de IES

Tributos	Com Fins Lucrativos		Comunitária		Filantrópica	
	Anterior	ProUni	Anterior	ProUni	Anterior	ProUni
COFINS	7,60%	-	3%	-	-	-
PIS	1,65%	-	1% folha	-	1% folha	-
IRPJ	15%	-	-	-	-	-
CSLL	9%	-	-	-	-	-

Fonte: Legislação Federal – Regulamento do Imposto de Renda.

Dessa maneira, ainda considerando o quadro 9, fica evidente que, dentre todas as categorias, a maior beneficiária no sistema do PROUNI é a IES com fins lucrativos, uma vez que a isenção da COFINS e do PIS sobre a receita operacional tem um impacto importante sobre a rentabilidade, bem como, com o aumento de matrículas, diminui-se o número de vagas ociosas.

Para as IES comunitárias e filantrópicas, o impacto da isenção do PIS sobre a folha salarial é pequeno, dessa maneira o ônus fiscal é pouco relevante.

Com relação às finanças públicas, é importante destacar que o impacto primordial desse programa é a redução significativa na receita tributária. Contudo, o valor dessa renúncia está diretamente relacionado com o tipo de IES que adere ao programa.

Pode-se, então, afirmar que o PROUNI, além de ser uma política pública educacional, deve ser visto também como uma política pública visando ao ingresso dos jovens brasileiros de baixa renda nas universidades. Quanto ao Estado, cumpre seu papel de mantenedor dos direitos à educação superior.

É evidente também que, como programa de ação afirmativa, integra complexo plano do Governo Federal, com o objetivo de ampliar e democratizar o acesso ao ensino superior. Paralelo ao PROUNI está a Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), como apoio aos planos de reestruturação e expansão das universidades federais e à universidade aberta do Brasil, ambas fundamentais no atual cenário educacional.

Outro detalhe é que o PROUNI também reserva vagas para os deficientes e os autodeclarados indígenas, pardos e negros. No tocante às reservas para os autodeclarados indígenas, além dos documentos necessários para a seleção, os candidatos apresentam uma declaração do povo/grupo/comunidade indígena à qual pertencem. Com relação a essa questão, o PROUNI é o primeiro programa que dá acesso às populações indígenas, abrindo oportunidades para que jovens e lideranças façam curso superior e contribuam com o desenvolvimento da sua comunidade ou do seu povo.

Outro destaque importante é a compreensão dos jovens como sujeitos, entendendo todo o seu contexto, identificando-os como um segmento portador de direitos e parte fundamental no desenvolvimento do país.

Uma afirmação feita no século XVII por Comenius (2006, p. 102) parece atual: “Até hoje faltaram escolas que correspondessem perfeitamente a seus fins”. O humanista vai mais longe quando ressalta a importância da escola/universidade na formação dos jovens, defendendo que “as mentes dos discentes sejam iluminadas pelo fulgor do saber para penetrar facilmente todas as coisas secretas e manifestas”.

Todo incentivo ainda não é suficiente para manter os universitários nas instituições. A continuidade dos estudos também depende da manutenção dos custos com transporte, alimentação, livros, moradia etc., que acabam por inviabilizar a permanência desses bolsistas. Paralelamente, não há estágio ou emprego, o que poderia minimizar os custos de manutenção. Diante disso, aparecem a evasão e/ou o desligamento voluntário do estudante.

Para os indígenas bolsistas a dificuldade ainda é maior, pois, além do aspecto socioeconômico, há o aspecto cultural, que deve ser acompanhado de perto pelas IES com propostas pedagógicas e sociais que venham a incluí-los.

Com relação, ainda, aos alunos indígenas, é importante ressaltar que, no processo de inclusão, sejam contempladas as duas culturas, possibilitando o conhecimento e o reconhecimento de ambas, com o objetivo de livre circulação entre espaços diferentes, porém em comum.

É importante também destacar que a maioria dos bolsistas do PROUNI vêm de famílias em que os pais são analfabetos, e, dessa forma, podem ver seu filho obter a oportunidade que não tiveram.

Pelo exposto, pode-se visualizar o PROUNI como uma ação afirmativa que atingiu a camada de baixa renda e incluiu deficientes, afrodescendentes e indígenas, excluídos, durante um bom tempo, do acesso ao ensino superior.

Deve-se, porém, lembrar que essa inclusão ainda não é plena, uma vez que a permanência do bolsista depende de fatores socioeconômicos e culturais.

Todo esse pensamento é reforçado e enriquecido por Faceira:

“Pensar o PROUNI como política de inclusão social é ressaltar o significado dessa categoria teórica (“inclusão social”) como sinônimo do resgate da cidadania, da plenitude dos direitos sociais, da participação social e política dos indivíduos (cidadãos) em todos os aspectos da sociedade. Isto é, a inclusão social é caracterizada pelo exercício da cidadania plena ou emancipatória, pela participação social, política e cultural, além do acesso aos direitos básicos. Nesse sentido, a efetivação de uma política pública voltada à inclusão social no ensino superior implica a garantia do acesso e permanência do aluno, a equidade de oportunidades e a efetivação da democratização do espaço escolar”. (Faceira, 2006, p.16).

Diante dessa fala, não se pode negar os pontos positivos do programa na vida dos beneficiados, sem deixar de destacar que o PROUNI necessita de aprimoramento dos pontos já citados.

A possibilidade de ingresso no ensino superior consiste em uma oportunidade de ascensão profissional, cultural e social daqueles que estiveram fora do sistema por muito tempo. Por isso, é importante que o Governo trabalhe junto às IES que participam do programa, objetivando conhecer não só a contribuição de cada uma diante da responsabilidade social, do rendimento acadêmico, do processo ensino-aprendizagem, como também as dificuldades enfrentadas pelos estudantes. De posse desse

conhecimento, cumpre-lhes buscar melhorias que tornem totalmente efetiva a inclusão social.

É necessário que as IES tenham consciência do investimento que o Governo Federal faz no sentido de amenizar as desigualdades sociais, as dificuldades dos menos preparados, uma vez que a educação básica ainda é precária.

2.5.2 Programa de Inclusão Social e Étnico-Racial – Sistema de Cotas

Esse programa faz parte das políticas de ação afirmativa do Governo Federal. Primeiramente, é importante ter presente o que se pode entender por ação afirmativa. De acordo com Gomes, a ação afirmativa é

“[...] um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional, bem como para corrigir ou mitigar os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego”. (Gomes, 2003, p. 27).

Como esse tipo de ação envolve práticas diferenciadas, e considerando que o sistema de cotas tem, como princípio, o estabelecimento de determinado número ou percentual de vagas destinado a ser ocupado em áreas específicas, por grupos definidos, é certo que ele pode ou não acontecer, no seu realizar-se, de forma proporcional e flexível (Moehlecke, 2002).

Tal cenário leva à percepção de que, com a implementação dessas políticas ou ações, pode dar-se um atendimento a grupos sociais antes desfavorecidos. Igreja (2005) chama a atenção para o fato de que essas ações, mesmo com a intenção de reduzir as desigualdades sociais, podem, em algum caso, tender a um fracasso:

“Elas não têm capacidade de resolver o problema de toda a população negra [por exemplo] brasileira, principalmente dos negros situados nas camadas mais baixas que necessitam, sobretudo, de melhoria das suas condições sociais. Essas ações servem para a inserção de negros em espaços que, em geral, são reservados aos brancos e isto pode contribuir para o combate à discriminação e ao racismo, mas não solucionará as condições sociais da população negra.” (Igreja, 2005, p. 48).

Ademais, o autor ainda acredita que esse é um problema social e de classe. Tal percepção é corroborada pela pequena quantidade de negros inseridos no ensino

superior por meio dessas ações, ainda considerando o dado de que a maioria é parte integrante das classes menos favorecidas.

Com efeito, o sistema de cotas é um programa que tem como objetivo a inclusão étnico-racial e social de camadas menos favorecidas nas instituições públicas de ensino superior. Trata-se, em última instância, de ação compensatória com vistas a beneficiar parte considerável de uma sociedade “excluída”. Dessa maneira, o sistema de cotas visa contribuir para o aumento do ingresso, nessas instituições, dos afrodescendentes, indígenas e estudantes oriundos de escolas públicas. Vale notar que, no sistema de cotas, há uma divisão por grupo, da seguinte forma: a) Grupo A – alunos pretos, pardos ou indígenas; b) Grupo B – alunos oriundos de escolas públicas independentemente de origem racial; c) Grupo C – afrodescendentes oriundos de escolas públicas e; d) Grupo D – portadores de necessidades especiais.

É relevante ter em conta que, nesse sistema, a competição continuará existindo, contudo, busca-se que os participantes concorram em igualdade de tratamento. Nesse sentido, Roland adverte que

“O processo continua a ser competitivo entre os indivíduos que compõem o grupo discriminado. É como se tivéssemos duas portas de entrada para a universidade, uma do grupo discriminado e a que sempre existiu. O vestibular é o mesmo, o processo é competitivo. Cada indivíduo vai estar competindo com os indivíduos do grupo de que faz parte”. (Roland, 2002, p. 169)

Os indivíduos, para conquistarem seus lugares (vagas) em uma instituição pública de ensino superior no Brasil, deverão passar por algum tipo de processo de avaliação vestibular. Cabe notar que esse processo, por si só, não irá resolver nem a questão do acesso do aluno aos cursos de nível superior, nem o desequilíbrio social e econômico. Todavia, espera-se do Poder Público e da sociedade civil a conscientização de que a educação básica é o pilar da educação e, conseqüentemente, deverá ser de boa qualidade. Leve-se também em consideração que essa melhoria é um processo de longo prazo.

Finalmente, cabe observar que a Universidade Federal de Sergipe adotou o sistema de cotas a partir do ano de 2010, destinando 50% das vagas a estudantes de escolas da rede pública e, dessas, 70% são reservadas para estudantes que se enquadram como pardos, índios ou afrodescendentes. Assim, a UFS oferece ao sistema de cotas 35% do total de suas vagas. É relevante, ainda, destacar que a instituição oferece, para

cada curso de graduação, uma vaga para portadores de necessidades educacionais especiais.

Em suma, o Governo, ao criar o sistema de cotas ou qualquer outro programa cuja premissa é a reserva de vagas para alunos oriundos das escolas públicas, deveria contemplar, ao mesmo tempo, a dupla missão de oferecer vagas nas universidades públicas e inserir alunos pobres, sem distinção de etnia ou raça. Então, não estaria gerando exclusão e injustiça com os alunos pobres de cor branca.

2.5.3 Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – FIES

Em 1975, utilizando como base a Exposição de Motivos nº 393, a Presidência da República instituiu o Programa de Crédito Educativo (CREDUC), tendo, como parceiros, a Caixa Econômica Federal (CEF), o Banco do Brasil (BB) e outros bancos comerciais, com seus próprios recursos. Entretanto, como o grau de inadimplência foi elevado, houve necessidade de intervenção do Estado. Com essa interferência, mudou-se a forma de custeio, passando a CEF a ser o único agente financiador, com recursos orçamentários e recursos de loterias. É importante destacar que essa mudança ocorreu após oito anos de criação do programa.

A análise de Schwartzman (2001) destaca vários pontos: o programa subsidiou a taxa de juros e a correção monetária do financiamento no período em que o país estava com inflação alta; o programa não tinha definição do seu público-alvo, uma vez que, na sua visão, o público a ser atingido seriam os alunos mais carentes, porém, com melhor rendimento escolar, maior dedicação aos estudos e matriculados em instituições de boa qualidade, em cursos estratégicos para o país. Contudo, pode-se verificar que os maiores usuários do CREDUC têm sua concentração em instituições comunitárias, em cursos noturnos, nas ciências sociais e humanas.

A Lei 8.436/92 criou o programa de financiamento para estudantes carentes, que sofreu várias modificações até que, em 1999, pela Medida Provisória 1.827/99, foi instituído o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), tendo como coordenador o MEC e, como financiador, a CEF. Entretanto, com a Lei 12.202, de 14/01/2010, a partir de janeiro/2011, o agente financeiro ficou sob a ordenação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE.

A Medida Provisória que instituiu o Crédito Educativo, em seu artigo 2º, determinou as receitas que darão fomento ao FIES: I — dotações orçamentárias consignadas ao Ministério da Educação, ressalvado o disposto no art. 14; II — trinta por cento da renda líquida dos concursos de prognósticos administrados pela Caixa Econômica Federal, bem como a totalidade dos recursos de premiação não procurados pelos contemplados dentro do prazo de prescrição, ressalvado o disposto no artigo 14; III — encargos e sanções contratualmente cobrados nos financiamentos concedidos ao amparo dessa Medida Provisória; IV — taxas e emolumentos cobrados dos participantes dos processos de seleção para o financiamento; V — encargos e sanções contratualmente cobrados nos financiamentos concedidos no âmbito do Programa de Crédito Educativo, de que trata a Lei nº 8.436, de 25 de junho de 1992, ressalvado o disposto no artigo 14; VI — rendimento de aplicações financeiras sobre suas disponibilidades; e VII — receitas patrimoniais.

Com efeito, o FIES é um programa do Ministério da Educação que tem como objetivo o pagamento das mensalidades dos cursos de graduação e pós-graduação (mestrado e doutorado), conforme prevê a Lei 10.260/01, postergando os desembolsos dos estudantes que se encontram na faixa de carência de zero a três salários-mínimos. É importante destacar que os estudantes que recorrem o FIES estão em torno de 90%.

Os estudantes que participam do PROUNI, segundo a Portaria Normativa do MEC nº 02/2008, têm prioridade na concessão desse financiamento, atendendo aos seguintes critérios: a) sejam bolsistas parciais de 50% do PROUNI; b) sejam estudantes beneficiários de bolsas complementares, matriculados em cursos considerados prioritários; c) sejam estudantes beneficiários de bolsas complementares, matriculados nos demais cursos; d) sejam estudantes não bolsistas, matriculados em instituições de educação superior que tenham aderido ao PROUNI; e e) sejam estudantes não bolsistas, matriculados em instituições de educação superior que não tenham aderido ao PROUNI. Nesse sentido, verifica-se que a prioridade para os alunos do PROUNI é uma disposição normativa já definida.

Outro detalhe importante é a fixação dos percentuais de repasse, por parte da legislação. Até 2004, o estudante que ingressasse no programa podia escolher o percentual, limitado ao máximo de 70%. Em 2005, esse percentual passou para 50%, e a Portaria do MEC nº 02/2008 trazia duas alternativas: 1) 75% dos encargos educacionais cobrados dos estudantes matriculados em cursos considerados prioritários pelo MEC; e 2) 50% (metade) dos encargos educacionais cobrados dos estudantes nos demais cursos.

No ano de 2010, o percentual chega ao limite dos 100% das mensalidades e encargos, contudo, os alunos participantes do PROUNI têm percentual diferenciado. Mas tanto o financiamento parcial como o complementar deverão observar a condição do curso no qual o aluno está matriculado.

O aluno que participa do FIES tem limitação de prazo para utilização dos créditos: do início do seu curso até o último semestre. Esse prazo, porém, pode ser estendido a pedido do aluno e por aprovação pela Comissão Permanente de Seleção. Lembrando que sobre a prorrogação acima incidirão mais juros e correções.

Os juros foram fixados pela Lei 12.202/10 em 3,5% ao ano, pelo Conselho Monetário Nacional – CMN, independente da data de assinatura do contrato pelo aluno. Mas, ao longo da criação do programa, esses juros se modificavam conforme legislação pertinente no período.

Segundo a Lei 11.552/2007, o aluno participante do FIES tem a obrigatoriedade de pagar, a cada três meses, os juros incidentes sobre o financiamento, limitados ao montante de R\$ 50,00 (cinquenta reais), os quais serão amortizados do saldo devedor.

É importante mencionar que, segundo Castro(2005), o programa foi montado com a finalidade de que o aluno chegasse até a conclusão do curso. Contudo, devido ao alto índice de inadimplência, isso não vem acontecendo, portanto, muitos alunos deixam de usufruir desse benefício. Castro (2005, p. 260) ainda menciona que “além de muito insuficiente, o FIES ainda não conseguiu reduzir a alta inadimplência”.

A quitação desse crédito, por parte do aluno, inicia-se após seis meses do término do curso financiado, sendo seu prazo proporcionalizado ao tempo de utilização do contrato – uma vez e meia o prazo do período em que fez o curso.

Pode-se perceber que o FIES é mais um passo do Governo Federal com o objetivo de proporcionar ao maior número de alunos o ingresso, a permanência e a conclusão da educação superior.

Todos os programas e políticas educacionais afirmativas, ou de inclusão, somente garantem o ingresso, por isso se fazem necessários programas que contribuam para a permanência do aluno na universidade, até a conclusão do curso, sem considerar se a IES é pública ou privada.

Outra ação que o Governo deve empreender é a qualificação das IES que estão fazendo parte dos seus programas, buscando, com isso, ensino de melhor qualidade para a população que delas se utiliza.

Capítulo III — O Financiamento da Educação Superior – A Realidade Brasileira

3.1 As Instituições Públicas e Seu Funcionamento

As instituições públicas de ensino superior do Brasil têm sua forma de organização e fontes de recursos financeiros garantidas pela Constituição Federal. Contudo, além da complexa gestão administrativa, há, também, as interferências governamentais e políticas que muitas vezes dificultam a liberação dos recursos financeiros.

É importante destacar ainda outra dificuldade enfrentada pela educação, assim como pelas demais áreas sociais: toda a arrecadação que constitui o Fundo Público Federal — FPF (tributos, taxas e contribuição) é dirigida para o financiamento de programas relacionados não só com a educação como também com saúde, saneamento, habitação, assistência social, salário-desemprego, subsídios à agricultura e à instalação de fábricas, ou ainda para auxílio à rede bancária, renúncia fiscal e pagamento da dívida pública.

A Constituição Federal (CF), nos seus artigos 206, 207, 211 e 212, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) apresentam a forma de organização da educação brasileira. No artigo 211, parágrafo 1º, da CF, está transparente a organização dos sistemas de ensino em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. A União é responsável pela organização do sistema federal de ensino, pelo financiamento das instituições públicas federais e pela função redistributiva e supletiva para garantir, com isso, a equalização de oportunidades educacionais e o padrão de qualidade do ensino, mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios (Brasil, 2004).

Com relação ao financiamento das IES públicas, tratado no artigo 212, fica assegurado que as principais fontes de recursos são provenientes dos governos federal, estaduais e municipais, na seguinte proporção: “A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito por cento, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida e proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino” (Brasil, 2004).

Seguindo a CF, seu artigo 207 assim dispõe: “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa, de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”.

Nos artigos 207 e 212 da CF, constam a autonomia e as fontes de recursos; contudo, a estrutura formal ficou por conta de cada IFES. Freitas (2002) cita que a formatação de cada IFES está definida em seus estatutos e regimentos, documentos esses internos a cada instituição, nos quais constam, detalhadamente, os níveis de autoridade e responsabilidade dos diversos órgãos e departamentos que a compõem.

Dessa maneira, não existe uma padronização da estrutura das instituições públicas de ensino superior, razão por que existe, entre elas, diferenciação de custos e também de formas de obtenção de recursos.

É importante destacar que, mesmo com toda autonomia e diferentes formas de estrutura, as atribuições e responsabilidades de âmbito nacional ficaram a cargo do MEC (2012), que definiu as formas de atendimento e apoio à educação superior como responsabilidade das IFES.

Para o Governo Federal ficou o encargo da manutenção e, para a Secretaria de Educação Superior do MEC, o planejamento, a orientação e a supervisão do processo de formulação e implantação da política nacional de educação superior.

Mesmo com toda essa definição sobre a organização e fontes de recursos, é evidente que os gestores se confrontam, hoje, com um conjunto complexo de questões, como a busca de financiamento para a expansão e melhoria da qualidade dos serviços prestados aos estudantes e à sociedade. Deve-se também contar com a rapidez na obsolescência dos equipamentos científicos e de comunicação, em virtude do acelerado processo de geração de conhecimento e de inovação tecnológica, aumentando, com isso, a demanda por recursos em menor tempo possível.

Outro ponto-chave para o gestor das instituições de ensino superior é o de que esse nível de educação exige atividades de custo elevado, requer profissionais altamente qualificados, sendo as despesas com os recursos humanos (salários e encargos de docentes e funcionários) responsáveis pela maior parte dos orçamentos das universidades (Meyer, 1988; Cabrito, 2002). Sobre essa questão, não há consenso. Amaral (2003), por exemplo, destaca que a indefinição nas regras de financiamento das instituições federais de ensino superior não concorre para vinculá-las ao patrimônio, nem para constituir fundos que garantam a continuidade de recursos financeiros para a sua manutenção e desenvolvimento. Lembre-se ainda que os recursos financeiros a serem solicitados em um determinado ano têm como base o ano anterior.

O montante de recursos é estabelecido pelo Governo Federal e aprovado pelo Congresso Nacional. Contudo, no percurso entre o Governo Federal e a aprovação, pode haver mudanças. Nesse ponto, Oliveira (1998) e Chauí (1999) chamam a atenção de que, na análise da decisão, os poderes legislativo e executivo fazem uma opção entre o financiamento das ações na linha que propicia a acumulação de capital ou na perspectiva que favorece a reprodução da força de trabalho.

Reforçando a dificuldade de obtenção de recursos financeiros, Machado (1999), alerta que, para além da crise financeira, as instituições públicas têm necessidade de melhoria em seu planejamento, o qual deverá ser mais bem articulado com as áreas-chave da administração universitária: acadêmica, orçamentária e financeira, fortalecendo, assim, as tomadas de decisão e os conceitos científicos e administrativos.

Amaral (2003) vê que o grande desafio no financiamento da educação superior pública federal é responder ao seguinte questionamento: qual o montante de recursos necessários para atender a sua manutenção e o seu desenvolvimento?

Mesmo estando garantido na LDB, em seu artigo 55, que “caberá a União assegurar, anualmente, em seu Orçamento Geral, recursos suficientes para manutenção e desenvolvimento das instituições de educação superior por ela mantidas”, não são eles, entretanto, suficientes para mantê-las e expandi-las.

Na mesma linha de raciocínio, Chermann (2004) comenta que a educação brasileira tem suas fontes de recursos oriundas de três esferas e níveis: da União, dos Estados e dos Municípios. No Brasil, como em outros países, o Estado tem a responsabilidade da oferta de ensino superior em universidades e institutos especializados.

Dando continuidade ao pensamento de Chermann (2004), as instituições públicas federais têm no Governo Federal seu principal mantenedor. Quanto às instituições públicas estaduais, o governo estadual é o financiador e também as fundações estaduais de apoio à pesquisa, como meio adicional de captação de recursos, por meio de cursos de extensão ou de prestação de serviços.

As instituições municipais contam com o apoio financeiro do governo municipal. Comparando com os outros tipos de instituições, as municipais apresentam um número reduzido. Em 2011, o Brasil possuía 71 instituições dessa natureza, distribuídas em universidades, centros universitários e faculdades.

Voltando um pouco à CF de 1988, os recursos destinados à educação e às atividades sociais formam o Fundo Público Federal (FPF), constituído pela arrecadação dos seguintes impostos: a) imposto sobre importação; b) imposto sobre exportação; c) imposto sobre produtos industrializados; d) imposto sobre a renda; e) impostos sobre operações financeiras; f) imposto territorial rural.

Apesar de o FPF já ter definida a sua composição, ao longo dos tempos o vínculo dos impostos destinados à educação vem encontrando obstáculos na sua concretização.

Na busca de fontes de financiamento para manutenção e desenvolvimento da educação, o governo estudou diversas propostas, contudo, somente na CF de 1934 ficou definido o percentual de participação de cada esfera sobre a arrecadação dos impostos destinados à educação. Dessa participação, a União e os municípios aplicariam, no mínimo, 10%, e, para os Estados e o Distrito Federal, ficou o mínimo de 20%.

Porém, na CF de 1937, tal vinculação foi retirada da lei e, após 10 anos, volta a ser incluída, na CF de 1946, com os mesmos percentuais de participação determinados na CF de 1934.

A CF de 1946 traz uma novidade: estabelece que o país deverá ter uma lei de diretrizes e bases da educação nacional, para que a complementasse no assunto pertinente à educação como um todo. Entretanto, somente em 1962 a LDB foi aprovada e com uma melhoria: ampliou o percentual da União de 10% para 12%, e manteve os demais entes federativos com 20%.

Outro momento de nova vinculação constitucional foi em 1983, mediante a Emenda Calmon – Emenda Constitucional 24/83. Ela alterou a vinculação do repasse dos recursos para a educação com a receita dos impostos, passando os percentuais para o mínimo de 13% e o máximo de 25%, para a União, Estados e Municípios.

A vinculação de recursos financeiros para a educação, segundo Oliveira (1998), deve ser mantida, e sua suspensão nos períodos ditatoriais é justificada da seguinte forma:

“É claro que não podemos desconsiderar a hipótese de que, em tempos de vinculação, nossos governantes aprendam a ‘prestar contas’ de acordo com as normas, sem alterar substantivamente as aplicações de recursos. Nesse caso, deveríamos aperfeiçoar os mecanismos de controle da sociedade sobre a aplicação dos recursos públicos”. (Oliveira, 1998, p. 126).

Para Giacomoni (1994), a composição do FPF está relacionada, em sua origem, com: a) pagamento de impostos, taxas e contribuições; b) utilização do patrimônio; c) realização de serviços – incluindo aí os financeiros; d) atividades agropecuárias e industriais; e) transferências entre governos; f) operações de crédito; g) alienação de bens; h) amortização de empréstimos, com multas e juros de mora; i) recursos advindos das privatizações etc.

Piscitelli et al. (1999) chamam a atenção de que os recursos incorporados ao FPF são classificados em receitas correntes e receitas de capital. As receitas correntes têm sua origem nas receitas tributárias, patrimoniais, agropecuárias, industriais, de contribuições, de serviços, de transferências correntes e outras. As receitas correntes são encerradas no próprio exercício. Dessa maneira, a cada exercício é realizado novo orçamento ou previsão de arrecadação e aplicação.

Por sua vez, as receitas de capital têm sua origem nas alienações de bens, operações de crédito, de amortizações de empréstimos, de transferências de capital e outras. Portanto, esse tipo de receita somente tem vínculo com as mutações patrimoniais, não estando disponível para implementação de políticas públicas.

A legislação brasileira, por meio das isenções fiscais para alguns segmentos da sociedade empresarial e, também, para a área rural, provoca uma redução desse fundo; como consequência dessa redução, a parte da sociedade que possui menos recursos, proporcionalmente, é aquela que mais recolhe ao cofre público.

Também sobre a utilização do fundo, Oliveira acrescenta que a legislação permite a opção de financiamento de duas linhas de ações públicas, a reprodução da força de trabalho e a acumulação de capital:

“Pelo financiamento simultâneo da acumulação de capital (os gastos públicos com a produção, desde subsídios para a agricultura, a indústria e o comércio, até subsídios para a ciência e tecnologia, formando amplos setores produtivos estatais que deságuam no célebre complexo militar-industrial, além da valorização financeira do capital por meio da dívida pública etc.);

Pelo financiamento da reprodução da força de trabalho, alcançando toda a população por meio dos gastos sociais (educação gratuita, medicina socializada, previdência social, seguro-desemprego, subsídios para transportes, alimentação e habilitação, subsídios para cultura e lazer, salário-família, salário-desemprego, etc.).”(Oliveira, 1988, p. 20).

É relevante destacar que a aplicação dos recursos do FPF é definida e aprovada por meio do Orçamento Geral da União, sendo a programação realizada pelo Poder Executivo e encaminhada para apreciação e aprovação do Congresso Nacional. Havendo necessidade de modificações, esses dois poderes entram em consenso, definindo a melhor opção.

Nessas modificações, pode a educação deixar de receber o previsto, sendo os recursos repassados para outras ações de cunho social e prioritário.

Continuando o pensamento de Piscitelli et al. (1999), as despesas também seguem a mesma classificação das receitas: despesas correntes e de capital. Essa classificação está definida na Lei 4.320/64, que rege a contabilidade pública. As despesas correntes (de forma geral) estão destinadas à manutenção das atividades e as de capital, à realização de obras públicas.

As despesas efetuadas com os recursos do FPF, excluídas aquelas voltadas para a manutenção das atividades federais, ainda são reclassificadas em financeiras e não financeiras. As financeiras são vinculadas ao pagamento de juros, encargos e à própria amortização das dívidas interna e externa. As não financeiras compõem o pagamento das atividades responsáveis pelo desenvolvimento do governo federal, estando nelas incluídas as que contemplam as áreas sociais: educação, saúde, previdência, proteção ao trabalhador, segurança, habitação etc.

É evidente que a educação, como as demais áreas de políticas públicas, disputa parte do FPF. Nesse sentido, Chauí (1999, p. 3) vê a gestão desse fundo como um ponto importante na luta democrática da sociedade: “Eis por que a luta política democrática na sociedade de classes contemporânea passa pela gestão do fundo público pelo qual a igualdade se define como direito à igualdade de condições”.

Um detalhe importante do FPF é que os recursos que financiam as atividades das IFES são divididos em recursos próprios e recursos do Tesouro Nacional. Os próprios são os provenientes de convênios ou contratos com diversos órgãos ou entidades, para as quais as IFES prestam serviços. Um dos exemplos dessa prestação é o Sistema Único de Saúde (SUS) pelos hospitais universitários. Outras fontes são provenientes de aluguéis, doações, receitas financeiras decorrentes de aplicação (Amaral, 2002).

Sobre a prestação de serviços, Cerqueira Leite (1989) chama a atenção para que se questione se ela está dentro dos objetivos da universidade, identificando os

serviços que servem como geração de conhecimentos e os que são somente para atendimento à solicitação da sociedade.

Diante de tudo o que foi dito acima, as dificuldades das IFES para sua manutenção e também para sua expansão constituem uma realidade vivenciada por todas.

Fica evidente, também, que a busca por recursos oriundos de outras fontes, exceto públicas, se faz necessária para sua continuidade. E, nessa direção, entram as parcerias com diversos segmentos que almejam, junto a instituições de ensino, a expansão do conhecimento e a melhoria de vida da sociedade.

3.2 O Financiamento das Instituições Não Públicas

É essencial evidenciar que a principal característica do ensino superior brasileiro é sua heterogeneidade. Uma instituição pode diferenciar-se de outra sob vários aspectos formais, como, por exemplo, natureza institucional, categoria acadêmica e personalidade jurídica.

Conforme a natureza, uma instituição de ensino superior pode ser constituída como universidade, centro universitário, federação de escolas ou escolas integradas, ou faculdade isolada. Segundo a categoria acadêmica – pública ou privada. Quanto à personalidade jurídica, pode ser fundação, associação civil, ou sociedade civil de direito privado. Como de direito privado, ainda pode ser com ou sem fim lucrativo.

Das formas de constituição das instituições de ensino superior, os centros universitários são alvo de menores exigências que as universidades, uma vez que não lhes são exigida a pesquisa, a extensão e a titulação dos docentes. Dessa forma, o desembolso financeiro é muito menor.

As instituições privadas têm maior participação no ensino superior sob a forma de centros universitários — 95%, e faculdades — 93%. Como universidades sua participação alcança 46%.

As instituições privadas têm como fonte de financiamento o pagamento de mensalidades por parte dos próprios alunos. Excetuam-se as instituições que contam com o apoio de mantenedores, que podem ser membros da comunidade ou ordens religiosas, como as Pontifícias Universidades Católicas, no Brasil denominadas de PUCs.

As instituições de caráter privado se subdividem em comunitárias, confessionais, filantrópicas e com fins lucrativos.

As instituições incluídas na categoria de comunitárias podem ser laicas ou confessionais. As laicas não têm fins lucrativos e são mantidas por membros da comunidade e pelas mensalidades dos alunos; elas diferem das confessionais pela ligação destas com uma congregação religiosa específica (geralmente católica), ou com uma determinada orientação ideológica que as conduz.

As confessionais, comunitárias e filantrópicas, por não terem fins lucrativos, gozam de isenções fiscais. Contudo, o resultado positivo das suas atividades deve ser reinvestido nelas mesmas, não podendo haver distribuição de lucros.

As instituições com fins lucrativos ou de setor privado na maioria das vezes foram fundadas por empresários que não têm origem ou formação no meio educacional, mas sim, no campo empresarial ou político.

Segundo dados do MEC/INEP/SEEC, no censo das instituições de ensino superior de 2011, das 196 universidades brasileiras, 88 são privadas; das 2004 faculdades existentes, 1869 são privadas, correspondendo a 93%; dos 131 centros universitários, os privados correspondem a 124 estabelecimentos, ou 95% do total.

Toda essa participação das entidades privadas foi facilitada pela CF de 1988 e acelerada após a LDB, a qual prevê, em seu artigo 45: “A educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização”.

Catani & Oliveira (2002) destacam, como outro ponto facilitador desse processo, a reforma implementada no período de 1995 a 2002, através de uma política de diversificação e diferenciação das instituições e dos cursos ofertados, provendo mudanças na natureza, no caráter e no papel das instituições do ensino superior.

É importante salientar que a criação de cursos, em uma instituição pública, visa atender aos critérios de necessidade social, diferenciando do setor privado, que visa o atendimento do mercado.

Para Sguissardi, Silva Jr. e Dourado (1999, 2002), todo o processo de expansão das instituições privadas teve como influência a mercantilização da produção do trabalho acadêmico e o crescimento da oferta de cursos e vagas.

É relevante ressaltar que a legislação brasileira, desde a CF de 1988, depois a LDB e o Decreto 2.026, tem levado a uma forte tendência da mercantilização dos

serviços educacionais e, com isso, a uma posição de privatização do ensino superior. Mas Oliveira (2006) destaca que o poder público vem buscando uma política que possa reconfigurar o sistema de educação superior, associando os princípios de flexibilidade, competitividade e avaliação.

Diante dos números e dos fatos acima referidos, nasce a preocupação de que o ensino superior está deixando de ser um bem público e se tornando um negócio lucrativo em um mercado em expansão, com a alegação da necessidade de atendimento social. Na verdade, o que se tem em vista é o atendimento ao mercado de trabalho, conforme a teoria do capital humano.

Oliveira (2006, p. 11) ainda relata que, diante das transformações necessárias, mas sob direcionamento forçado, as universidades públicas “lutam, portanto, entre ajustar-se às políticas de educação superior e às demandas do mercado e desenvolver um projeto político-pedagógico próprio, coerente com a construção de sua autonomia”. Por força desse processo, aparece o risco de tornar-se uma instituição dependente das imposições políticas, com uma produção acadêmica mercantilizada, como assinala Oliveira:

“Como decorrência, demonstra um modelo de gestão universitária e um modo de produzir o trabalho acadêmico que pode se distanciar cada vez mais do histórico ideal de liberdade acadêmica e de trabalho intelectual autônomo, resultando, por vezes, em uma resposta funcionalista à indução das políticas de educação superior e às demandas contemporâneas”. (Oliveira, 2006, p. 18)

O autor conclui que, no cenário atual da educação brasileira, as universidades privadas continuam a satisfazer a lógica do mercado, ofertando os serviços educacionais que melhor o atendam; por outro lado, as instituições públicas têm como desafio atender as necessidades da sociedade, em função da sua complexidade, modernização e desenvolvimento e, ao mesmo tempo, enfrentar e resistir às injunções trazidas pelas políticas públicas.

Outro fator que contribuiu para o aumento do número de instituições privadas foi a indigência de recursos públicos dentro das instituições públicas, dificultando pagamentos de salários justos e a expansão do parque tecnológico. Diante das dificuldades de financiamento das IFES, o setor privado se expande, ocupa espaços na oferta de serviços de educação superior.

Pesquisa realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacional (INEP) em 2011 demonstrou que as instituições privadas preencheram 85% das vagas ofertadas para a educação superior (Quadro 7). Com relação a essa supremacia do privado sobre o público, em citação de Mendes (2005), o ex-Ministro da Educação, Tarso Genro, indaga:

“É o mercado que regula o Estado ou o Estado que regula o mercado? Se eu entender que é o mercado que deve regular, vou chegar à conclusão de quanto mais desregulamentado for o setor, mais a concorrência vai ser o impulso fundamental para a qualificação. E o nosso entendimento não é esse. Esta polêmica se sobrepõe às demais. O mercado deve sim ser considerado nas decisões públicas. Mas o mercado deve ser regulado pelo Estado. Portanto, achamos que temos que ter exigências, marcos regulatórios fortes e democráticos. O interesse do Estado é saber se os destinatários, se os cidadãos ou se os jovens vão perder pelo tratamento da educação como uma mercadoria qualquer. Daí que derivam todas as divergências” (Mendes, 2005)

Os recursos financeiros que mantêm as instituições privadas têm sua origem no pagamento das mensalidades por parte dos alunos e nos programas do governo (PROUNI – por meio da isenção fiscal, e FIES – financiamento estudantil) Ou seja, além de terem fonte própria, recebem recursos públicos.

O que deve ser analisado pelo governo é se essa contrapartida nas instituições privadas não está sendo maior que a necessidade de investimento nas instituições públicas. E ainda: se os recursos repassados para as instituições privadas (independente da sua forma) fossem direcionados para as IFES, qual o impacto no crescimento das instituições públicas, e que garantia haveria na continuidade e conclusão do ensino superior por parte das camadas mais carentes da sociedade.

É uma realidade brasileira que, mesmo com a expansão das instituições privadas, grande contingente da população que busca o acesso ao ensino superior ainda não está sendo atendido. Contudo, também deve ser levado em consideração que a sociedade não tem condições de absorver os altos custos que concluir um curso em nível superior representa.

É igualmente evidente que fazem parte das agendas do setor político e educacional do país as questões do financiamento, da autonomia universitária e as avaliações para a garantia da qualidade de ensino.

É importante ressaltar que, em função das diversas formas de constituição das instituições privadas de ensino, elas não estão obrigadas ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, o que é um ponto fundamental de diferenciação entre as instituições públicas e privadas. Assim, no contexto de sua formação, as instituições públicas têm uma estrutura mais complexa e, com isso, um custo mais elevado.

É também uma realidade brasileira que as instituições públicas, que têm em sua essência a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão, diante do aumento de investimento que essas atividades requerem, vêm buscando maximizar suas relações com o segmento empresarial. Nessa perspectiva, somente as instituições que têm *know-how* e destaque em pesquisas, laboratórios bem equipados e pesquisadores de alto nível podem ser inseridas nessas parcerias.

O cuidado maior com essas parcerias está em dimensionar: a) até onde vai o setor privado; b) os benefícios dessas pesquisas para a sociedade; c) a interferência do setor privado sobre a pesquisa e seus resultados.

Outrossim, para que tais parcerias sejam efetivadas e obtenham êxito, é indispensável que as universidades brasileiras tenham já definidos os mecanismos articuladores dos processos de cooperação ou parceria.

Fica uma reflexão para trabalhos futuros sobre a necessidade de o governo voltar seu olhar para dentro da esfera do ensino superior público e conscientizar-se de que a sociedade tem direito a esse serviço, uma vez que os recursos que lhe são destinados provêm das contribuições da própria sociedade.

3.3 A Realidade Atual Da Educação Superior Brasileira

A situação atual da educação superior brasileira é fruto das transformações sociopolíticas e culturais ocorridas nas últimas décadas.

As instituições públicas de ensino superior vêm sendo alvo dos anseios da sociedade globalizada. A universidade e a educação superior tornaram-se objeto de interesse da globalização (Panizzi, 2006).

Esse processo, considerado abrangente e complexo, atingindo todas as relações sociais, é mediado pelo desenvolvimento das tecnologias da informação. Influenciado,

também, pela revolução da informática e os avanços da comunicação, o conhecimento passou a ser altamente exigido e essencial para a nova realidade.

Para atender à globalização e às exigências do mundo contemporâneo, foram estabelecidas novas leis, que contribuirão para o aumento do número de instituições de ensino superior privadas.

Por sua vez, as instituições privadas, para que possam manter-se no mercado, têm como proposta uma gestão baseada na sua sustentabilidade econômica e financeira. Dessa forma, oferecem ao mercado o produto que melhor o atenda.

Para Muhl (2009), as IFES, dentro desse contexto, vêm sendo prejudicadas, uma vez que o desenvolvimento científico e cultural produzido pela comunidade acadêmica está sendo trocado pela reorganização das atividades que agregam valor econômico.

As instituições privadas estão gradativamente deixando de lado as disciplinas de formação humana e social, passando a valorizar as disciplinas de ordem prática, o que possibilita uma redução de suas mensalidades, bem como uma preparação para o atual cenário do mercado, que exige sujeitos mais capacitados.

Segundo Panizzi (2006, p. 30), “não podemos mais formar os nossos estudantes como até agora fazíamos. Hoje ‘ensinar’, ‘aprender’, ‘conhecer’ e ‘ter competência’ apresentam outros significados e valores e não são a mesma coisa. Pensar não pode ser considerado mero diletantismo e abstração”.

As universidades devem preparar seus alunos para essa sociedade que lhes exige criticidade, flexibilidade, desenvolvimento ético e comprometimento com o social.

Dalbosco (2009, p. 59) vai mais além. Para ele, “o novo perfil profissional passa a ser aquele que não se esgota na conclusão de um ensino superior, devendo permanecer constantemente atualizado, fato que exige formação permanente”.

A dinâmica da produção e da divulgação do conhecimento é uma das características centrais do mundo contemporâneo.

Voltando um pouco na história, pode-se relembrar que, na sociedade industrial, a tecnologia era desenvolvida para facilitar o trabalho e, com isso, propiciar o aumento da produção.

Atualmente, houve uma renovação, os conhecimentos oriundos da tecnologia estão sendo utilizados em prol da divulgação do próprio conhecimento.

Kesslerling (2007, p. 23) reforça essa ideia quando relata que, “pela primeira vez na história da humanidade a técnica não visa mais a resguardar, antes de tudo, o corpo do homem, mas ela deve, em primeiro lugar, expandir seu patrimônio intelectual”.

Como toda evolução ou transformação, nesse processo existem dois lados, um benéfico e outro problemático para a vida cotidiana das pessoas. Sobre isso, Panizzi (2006, p. 25) reconhece que “já não somos mais os mesmos, também não agimos mais da mesma forma”.

Em meio a tantas mudanças e em face da própria globalização, muitas pessoas conseguem estabelecer-se dentro das relações econômicas; contudo, outra parte da população está sendo excluída.

Por isso, é essencial que o Poder Público, os governantes, desenvolvam ações objetivando qualificar e promover oportunidades profissionais para os jovens.

Para Panizzi (2006, p. 22), o Poder Público tem o desafio de “propiciar aos nossos jovens não só uma formação educacional avançada em termos científicos e tecnológicos, mas também de promover oportunidades de sua absorção nos sistemas produtivos e respectivos projetos de desenvolvimento”.

Com a globalização e o desenvolvimento tecnológico, a educação superior e o conhecimento tornaram-se de fundamental importância para o desenvolvimento da sociedade, dando um valor diferenciado para coisas e bens. Panizzi (2006, p. 26) tem em seu pensamento que “as coisas passaram a ser diferentes e a ter valor diferente”.

No cenário atual, o conhecimento está sendo visto pelas instituições privadas como um bem intangível negociável, ou seja, uma mercadoria. Com uma grande diferença: a mercadoria, como bem tangível, tem a sua negociação considerada realizada quando da transferência de propriedade. No caso do conhecimento, as ideias negociadas, ou seja, o bem intangível, continua de posse de quem o ofertou ou criou.

Nesse contexto, a partir da década de 90 as instituições de ensino superior privadas passaram a oferecer cursos que atendessem à demanda do mercado.

Continuando nessa linha de pensamento, Sguissardi (2008, p. 1013) salienta que a tendência capitalista, que trata tudo como mercadoria, possibilitará o entendimento do motivo pelo qual “os serviços educacionais, como um direito e um bem público, passam ser considerados como de mais-valia ou de valorização”.

Deve-se também levar em consideração que nunca na história os serviços de comunicação chegaram à população com tamanha rapidez e facilidade. No entanto, parte dessa população aplica a essa transmissão de informações a palavra conhecimento.

Kesserlring (2007, p. 24) chama a atenção para o fato de que “o ‘conhecimento’ fruto da tecnologia é algo completamente diferente do conhecimento que tem como fonte o cérebro. ‘Conhecimento’ digital não é nada mais que informação”. Reforça-se a ideia de que o conhecimento está ligado à formação intelectual do homem.

Evidente que o número de informações obtidas por meio do mundo digital é significativo, mas o sujeito deverá ter capacidade intelectual e conhecimento suficiente para avaliar tais informações, uma vez que nem todas são fidedignas.

Está claro, também, que todas essas mudanças afetam a forma de repassar o conhecimento dentro das universidades. Ela deve ser repensada, e, nesse ponto, Dalbosco (2009, p. 61) alerta para o fato de que essas mudanças “exigem dos educadores posturas pedagógicas renovadoras, capazes de se colocar muito além da relação pedagógica vertical buscada no binômio transmissão-assimilação do conhecimento, segundo o qual o professor ensina e o aluno aprende”.

Nessa perspectiva, o aluno é o sujeito ativo na construção do conhecimento, tendo o auxílio e a mediação do educador, que buscará explorar, dentro da sala de aula, o potencial investigativo do seu aluno.

Outro ponto que não se pode deixar de lado, também fruto da globalização, é a internacionalização da educação. A troca do conhecimento, a troca de experiências revelam-se importantes para a atualização dos educadores e pesquisadores; com isso, a tendência é a melhoria nas estruturas do sistema do ensino superior.

Essa troca e esse aprendizado só são possíveis porque o conhecimento é flexível, passa por lugares diversos sem perder o seu valor. Contudo, Panizzi (2006, p. 27) alerta para as implicações que esse processo vem trazendo, afirmando que “é preciso estar atento para o significado dessas relações quando as grandes corporações de ensino se instalam e estabelecem uma forma única de pensar”.

Com a abertura dada pela LDB, a educação superior passou a ser disputada, e, com a finalidade de obtenção de lucros, empresas nacionais e internacionais vêm aumentando seus investimentos, com a criação de novos cursos e novos centros

educacionais no Brasil. Enfim, a educação tornou-se objeto de interesse de empresários da educação e também de empresários de outros segmentos.

A educação superior passou a ser mercantilizada. Em busca de maiores lucros, as instituições criaram estratégias como a diminuição do tempo de curso, a formação de tecnólogos, o aumento de vagas ofertadas e, com isso, aumentam o número de alunos. Não há preocupação com a qualidade do ensino, com a condição do aluno ao concluir os estudos, com sua inserção no mercado de trabalho (Kesserlring, 2007).

No ponto de vista de Sguissardi (2008, p. 995), o cenário atual da educação superior, com a transformação da educação em mercadoria, é um fato que “tenderá a abarcar todo o planeta, e, no caso, todo o espaço do sistema educacional”. O professor passou a ser um prestador de serviços e, por outro lado, o aluno passou a ser considerado como cliente. A eles se oferecem resultados de natureza imediatista.

Nesse contexto, o prestador de serviços é mero repassador de conteúdos, os alunos não têm espaço para pesquisa e interligação dos saberes. Segundo Paviani (2009, p. 41), esse modelo ignora “as tendências interdisciplinares e a necessidade de uma formação que desenvolva a criatividade, a capacidade de compreender a si e os outros, antes mesmo de entender isso ou aquilo no sentido técnico”.

Para Santos (2008), a expansão do ensino superior coligada com o predomínio e a valorização do conhecimento levou a universidade para a tríplice crise: crise de hegemonia, crise de legitimidade e crise institucional.

A crise de hegemonia é resultado do confronto entre conhecimentos exemplares (formação da elite) e conhecimentos funcionais (formação dos trabalhadores). Na sociedade globalizada, a universidade deixou de ser detentora do conhecimento, pois o conhecimento deixou de ter fronteiras. Ou seja, essa crise é o resultado da perda do poder da universidade com relação à sociedade.

A crise de legitimidade teve sua origem no momento em que a universidade deixou de ser indispensável para grande parte da sociedade. Para Panizzi (2006, p. 45), isso ocorreu quando a universidade deixou de atender às demandas da sociedade atual: “a universidade, infelizmente se descolou da realidade social, pois não reproduz os elementos que integram essa mesma realidade, na sua mobilidade”.

Em outras palavras, a crise de legitimidade é a perda da crença da sociedade nos objetivos e funções da universidade (Santos apud Rodrigues, 2001).

Para Santos (2008, p. 190), a crise institucional acontece quando a universidade, “em sua especificidade organizativa é posta em causa e se lhe pretende impor modelos organizacionais vigentes em outras instituições tidas por mais eficientes”.

A explanação acima contempla a realidade vivenciada no Brasil, onde a expansão do ensino superior, através de instituições privadas, vem gradativamente eliminando e marginalizando as disciplinas humanas e sociais, sem a preocupação com a qualidade, visando à maior lucratividade.

Para que essa situação possa ser revertida, o governo deverá investir mais nas instituições públicas, criando condições de incentivo que venham a fortalecer o desenvolvimento científico e cultural da comunidade acadêmica.

Se o governo reverterse (gradativamente) cada mensalidade paga nas instituições privadas para vagas nas instituições públicas, levaria ao fortalecimento das IFES, ao resgate da sociedade excluída, bem como à melhoria da qualidade de ensino.

A universidade precisa resgatar junto à sociedade o seu potencial. Por sua vez, a sociedade necessita de profissionais comprometidos com o social. E é neste ponto que a pesquisa e a valorização das disciplinas humanas e sociais têm o seu papel fundamental para a superação da universidade.

Capítulo IV – A Contabilidade de Custos e Sua Historicidade

4.1 Da Contabilidade Geral Até a Contabilidade de Custos

No período mercantilista, século XVIII, somente existia a contabilidade financeira (ou geral), que tinha por objetivo controlar o patrimônio das empresas e apurar o resultado (variação do patrimônio). Além disso, constituía igualmente objetivo basilar fornecer informações a usuários externos que tinham interesse em acompanhar a evolução das empresas, conforme observa Martins (2008).

Antes da Revolução Industrial, predominavam empresas familiares, especialmente de artesãos, que, na maioria, exerciam as atividades industriais na própria residência. Com a Revolução Industrial e o crescimento do número de empresas industriais, a contabilidade evoluiu em seus procedimentos de apuração de resultado, para atender às necessidades das empresas industriais, que adquiriam matérias-primas e as utilizavam como fatores de produção, para transformá-las em produtos destinados à venda.

Com o surgimento dos mercados de capitais e das bolsas de valores, no século XIX, os investidores começaram a ficar mais atentos aos relatórios contábeis, buscando números que visualizassem maiores ganhos (lucros). Com isso, a valorização do estoque (inventários) não podia mais basear-se somente em valores de compras, passando a depender da apuração dos custos de produção. É importante frisar que, antes da Revolução Industrial, a maioria das empresas era comercial, ou seja, comercializava mercadorias já prontas.

Nesse cenário, antes de 1965, a contabilidade de custos tinha, como função inicial, o fornecimento de dados para avaliação dos estoques e apuração do resultado. A partir dessa data, segundo Adelegan (2001), essa função foi ampliada, visando fornecer informações para o estabelecimento de padrões, orçamentos ou previsões, seguidos do acompanhamento efetivo dos valores realizados *versus* os previstos.

Com o aumento da complexidade do sistema produtivo, evidenciou-se que as informações extraídas da contabilidade de custos eram essenciais ao mundo gerencial, auxiliando-o no controle e nas tomadas de decisão. Dessa forma, a contabilidade de custos se consolida como um apoio importante à gestão, na medida em que oferece mecanismos de apuração e medição do custo, através do orçamento-padrão, bem como mediante a análise do custo incorrido, com objetivo final de avaliação e fornecimento de subsídios para tomada de decisão.

Fica evidente que a apuração de custos serve como suporte no processo de identificação, medição e avaliação das alternativas apresentadas, oferecendo as bases necessárias para monitorar o planejamento organizacional. Nesse sentido, cada organização, dentro das suas particularidades, seu material, sua tecnologia e seu contexto regional, utiliza o sistema de custeio que atenda suas especificidades. Uma vez que cada organização tem soberania, sua individualidade deve ser levada em consideração no momento da escolha do sistema (Ostrenga, 1997).

A principal diferença entre as IES e as empresas industriais consiste em que estas vão obtendo resultado no seu processo produtivo, enquanto aquelas maximizam seu resultado no dia-a-dia, com maior dificuldade na mensuração. Nesse tipo de empresa, com efeito, o gestor, que é o responsável pela tomada de decisões, utiliza-se dos dados e informações geradas em diversos setores da organização. Portanto, a estimativa e o cálculo de custos também servirão a vários gestores de diferentes escalas de hierarquia. Para Figueiredo (1997), o objeto de custeio é o objeto custeado, definido como qualquer atividade ou item para o qual se deseja uma avaliação específica de custo.

Atualmente, é comum empresas não industriais se utilizarem da contabilidade de custos para avaliação dos seus custos incorridos em projetos ainda não acabados, o que evidencia o extraordinário alargamento desse campo da contabilidade para o mundo empresarial. Esse alargamento, segundo Leoni (2001), teve como causa as diversas formas de utilização das informações produzidas, tornando-se de suma importância para a fundamentação das decisões tanto do administrador público quanto do privado. Segundo o autor, ainda merece destaque a contribuição da contabilidade de custos para os gestores públicos que trabalham com limitação de recursos.

Nesse contexto, também é relevante destacar que, na organização pública, a preocupação com o gerenciamento de custos está relacionada com o desempenho dos serviços públicos. É esse gerenciamento que fornecerá balizamento quanto à necessidade de desenvolvimento de ações e melhoria de processos ou atividades.

A afirmativa acima é reforçada por Alves Filho (2004), ao sublinhar que é necessária a implementação do gerenciamento de custos para uma melhoria da gestão de desempenho, com vistas ao alcance de benefícios, tais como: dimensionamento dos preços dos serviços públicos com maior transparência e objetividade; redução da capacidade ociosa; controle das operações; otimização da aplicação dos recursos

públicos; racionalização dos custos. Ademais, Alves Filho (2004) conduz a uma reflexão, segundo a qual a ausência do gerenciamento de custos acarretará uma gestão com maior burocracia, podendo levar à fragilidade dos sistemas de controles internos, dentre outros.

Finalmente, vale notar que, para que as IFES desenvolvam com qualidade e eficiência suas atividades e prestem serviços de qualidade à sociedade, faz-se necessário que executem uma gestão de desempenho com qualidade. Por sua vez, tal gestão deve ter, mensurados e definidos, os indicadores que se deseja alcançar para obtenção dessa qualidade. Em suma, nunca é demais lembrar que uma boa gestão se faz mediante o respaldo e a observância estrita do planejamento, execução e controle.

4.2 Custos: Visão Geral dos Conceitos e Sua Aplicação

Na área contábil, há algumas discussões relacionadas com o uso de certas palavras. Por isso, visando eliminar possíveis ambiguidades entre o conceito e uma nomenclatura usada amiúde no campo contábil, Viceconti e Neves (2000) aportam esclarecimentos importantes sobre a correta operação dos termos abaixo.

O termo **gasto**, por exemplo, implica a renúncia de um ativo pela entidade, com a finalidade de obtenção de um bem ou serviço, representada pela entrega ou promessa de entrega de bens ou direitos (normalmente dinheiro).

Por sua vez, o termo **desembolso** traduz o pagamento resultante da aquisição de um bem ou serviço. Pode acontecer concomitantemente com o gasto (pagamento à vista) ou depois dele (pagamento a prazo).

Na mesma linha, **desperdício** é definido como gastos incorridos nos processos produtivos, que podem ser eliminados sem comprometer a qualidade do produto ou serviço. No cenário empresarial, significa prejuízo.

No que respeita aos **gastos**, eles podem ser classificados em investimentos, custos ou despesas. O custo representa um gasto relativo ao bem ou serviço utilizado na produção de outros bens e serviços; são todos os gastos relativos à atividade de produção.

Com respeito ao conceito de **despesa**, pode ser entendido como gasto com bens e serviços não utilizados nas atividades produtivas e consumidos com a finalidade de

obtenção de receitas. De modo igual, a definição de investimento expressa os valores aplicados em bens permanentes, visando ao aumento da capacidade produtiva.

Agregado à ideia de operação correta dos conceitos, coloca-se, relativamente aos custos, a preocupação com sua classificação. Com efeito, tal classificação leva em consideração o objeto e o volume produzido, e pode ser analisado, grosso modo, à maneira que se propõe a seguir.

4.2.1 Classificação dos Custos Com Relação ao Objeto

Os custos podem ser de dois tipos:

Diretos – são aqueles que têm relação direta com o objeto de custeio, são de fácil quantificação e identificação, pois estão diretamente apropriados aos produtos ou serviços, bastando haver uma medida de consumo.

Indiretos – estes necessitam de um critério de rateio para sua apropriação, não sendo de fácil identificação com o produto.

Slomski (2005) reforça esses conceitos, ao afirmar que os custos diretos podem ser observados no processo de produção, por isso, não há necessidade de nenhum método de atribuição desses custos aos produtos ou serviços. Por sua vez, os custos indiretos não são identificados diretamente no processo produtivo e, dessa maneira, necessitam de um método que os atribua ao produto ou serviço. Em suma, para apropriação dos custos, sendo diretos, basta apenas existir uma medida de consumo; para os indiretos se faz necessário utilizar algum método de rateio.

4.2.2 Classificação dos Custos Quanto ao Volume Produzido

Ainda com a preocupação de deixar claro o uso dos termos técnicos no âmbito da contabilidade de custos, Martins (2008) afirma que a classificação dos custos em fixos e variáveis é mais importante que todas as demais, pois considera a relação entre o valor total de um custo e o volume de atividade numa unidade de tempo. Essa classificação também leva em consideração três fatores: montante, tempo e volume.

Por **custo fixo**, entendem Horngren, Foster e Datar (2000) que é aquele que não sofre modificação com relação à quantidade produzida, ou seja, alterando-se o volume de produção, não se altera o valor total do custo; contudo, o valor unitário por unidade produzida varia à medida que a produção aumenta ou diminui. Isso se deve ao fato de que o custo fixo é diluído pela quantidade produzida.

Por sua parte, o **custo variável** é aquele que mantém relação direta com o volume produzido ou serviço realizado, ou seja, a alocação aos produtos ou serviços é feita de forma direta, por conseguinte, mudam em proporção direta às atividades ou volume total produzido.

Vale notar que, para Martins (2003), de forma geral, o custo direto é variável, enquanto o indireto é tanto fixo como variável, apesar de haver uma predominância para ser fixo. Ressalte-se, ainda, que os custos fixos e variáveis, além do volume produzido, levam também em consideração a unidade de tempo, o total de custos com determinado item nessa unidade de tempo.

Finalmente, é relevante destacar a visão de Rocchi (1982) sobre a apuração de custos. Para ele, o custo se apresenta como um trabalho complexo, que exige, em outras condições, a perfeita delimitação dos centros de custo e um eficiente sistema de informações gerenciais. Em suma, fundamentalmente, um eficiente controle de custos determinará e analisará o custo total dos serviços prestados a cada usuário, levando em consideração a finalidade do sistema.

Após a análise dos conceitos, é importante conhecer as funções da contabilidade de custos dentro de uma organização. De acordo com Gersdorff (1980, p. 34-46), podem ser elencadas as seguintes funções:

- a) Assistência na tomada de decisão: processo de subsídio ao gestor na escolha de um bom sistema de custos, que proporcionará segurança ao corpo gerencial;
- b) Controle de custos: processo no qual serão definidos e parametrizados os custos aceitáveis;
- c) Redução de custos e eliminação de desperdícios: processo que permite a montagem de um programa de redução de custos, eliminando os desperdícios;
- d) Comparação de processos de produção e dos seus custos: processo que permite a análise da viabilidade de vantagens de todos os serviços serem produzidos na própria organização, ou utilizar a terceirização;

- e) Planejamento dos serviços: processo de auxílio na elaboração do orçamento, custos-padrão e custos-metas;
- f) Cálculo dos valores que serão cobrados aos usuários dos serviços: processo que permite conhecer o valor mínimo que poderá ser cobrado;
- g) Avaliação de estoques: processo de análise pelo qual se avalia a viabilidade, ou não, do estoque;
- h) Separação dos custos: processo pelo qual se separam valores consumidos e despendidos em cada segmento.

Dessa maneira considerada, está claro que a contabilidade de custos progrediu em função das necessidades surgidas, cujas soluções exigiam maiores refinamentos. Segundo Leonel (2001), essa evolução é fruto do aumento das finalidades. Ela se torna instrumento fundamental para o fornecimento de informação, tanto para o gestor público quanto para o gestor privado. De modo especial, pode ser considerada como instrumento imprescindível para os gestores públicos, que lutam com recursos limitados para atender às demandas da sociedade.

4.3 Custos nas Instituições Públicas de Ensino Superior

Em 2000, a Lei Complementar nº 101, em seu artigo 50, §3º, estabeleceu que “a administração pública manterá sistema de custos que permita a avaliação e o acompanhamento da gestão orçamentária, financeira e patrimonial” (Brasil, 2004). Dessa maneira, fica clara a preocupação do setor público em conhecer os custos dos seus serviços prestados. Na administração pública, utiliza-se o orçamento para que se tornem conhecidos os recursos disponíveis e as informações de custos, os quais foram mensurados para dimensionar os recursos necessários à realização das ações planejadas pela administração (Burton, 2000).

O orçamento, segundo Jones, Thompson e Zumeta (1986), tem importância fundamental na preparação e execução dos gastos da instituição, uma vez que contribui e direciona para a identificação das fontes de recursos, do montante de recursos disponíveis e de como/onde serão aplicados. Ele permite conhecer os custos nas IFES e serve como ferramenta para negociação junto ao Governo. Contudo, é importante destacar que as instituições públicas brasileiras utilizam o regime de caixa, sendo necessário ajustar as informações para o regime de competência. Com relação a essa falta de harmonia, Silva comenta:

“A integração dos procedimentos contábeis com a execução orçamentária deve levar em conta a aplicação do princípio de competência, para as despesas, e da realização, para as receitas, fazendo-se necessária, pois, a classificação não apenas pelo aspecto financeiro, mas principalmente pela finalidade das despesas, visto que alguns projetos e atividades acumulam parcelas de gastos que não deveriam, no momento da sua ocorrência orçamentária e financeira, integrar o resultado do exercício, por se referirem a vários períodos, processos e atividades: e, portanto, seu custo deveria ser distribuído por mais de um período”. (Silva, 1999, p. 36-48)

Em suma, evidencia-se que a contabilidade orçamentária, na administração pública, ainda não está preparada para a apuração de custos, uma vez que se utilizam regimes diferenciados para despesas e receitas.

4.4 Métodos de Custeio

Métodos ou sistemas de custeio são formas de atribuição do custo a determinado produto ou serviço. A definição do método possibilita identificar a forma de consumo dos recursos financeiros e, por meio da análise de custos, pode melhor destinar esses recursos.

É importante ressaltar que os métodos de custeio não nasceram prontos, mas que evoluíram de acordo com as necessidades do mercado, o que leva à reflexão sobre o fato de a contabilidade de custos, bem como os métodos de custeio, não terem forma pronta e definitiva. Como ferramenta gerencial e de apoio administrativo, suas estruturas estão em constante evolução, sendo, portanto, dinâmicas.

Considerados nesses termos, os métodos de custeio, segundo Reis, Ribeiro e Slomski (2005), possibilitam a identificação das formas como os recursos financeiros das instituições ou organizações vêm sendo consumidos. Além disso, a análise dessas formas permitirá melhor aplicação dos recursos, podendo, inclusive, otimizar os efeitos sobre os serviços públicos prestados à sociedade.

Para que essas organizações apurem seus custos, entretanto, é essencial a identificação da aplicação dos recursos e, conseqüentemente, da decisão de qual método de custeio será utilizado (Calil, 2005). Nesse sentido, cabe observar que os recursos consumidos nas organizações públicas são contabilizados como despesas correntes ou como despesas de capital.

Nesse quadro, é importante a alocação dos custos no setor público, uma vez que possibilitará medir o sacrifício gerado para realização de um serviço. Como nas instituições públicas a contabilidade registra a aplicação de recursos financeiros de um período em despesas correntes e de capital, não diferenciando bens de consumo e bens permanentes, respectivamente, a apuração de custos é obtida de forma equivocada, uma vez que não está havendo alocação de custos, e, sim, registros da aplicação de recursos (Silva, 2004).

No contexto dessa discussão, vale notar que, no âmbito das preocupações teóricas deste trabalho, interessa centrar a atenção nos sistemas de maior utilização no gerenciamento dos custos, a saber: por absorção, o variável, por atividade (ABC) e o Pleno, sendo este o método utilizado pelo MEC.

4.4.1 Por Absorção

Na visão de Martins (2003), esse método é resultante da aplicação dos princípios de contabilidade geralmente aceitos. Os custos indiretos são alocados ao produto ou serviço por meio de um critério de rateio previamente definido. O custeio por absorção, por assim dizer, absorve o total de custos da produção, sejam eles diretos ou indiretos, aos produtos fabricados em determinado período.

Alguns autores discutem sobre a utilização desse método, e suas opiniões divergem. Martins (2003), por exemplo, levanta a discussão com relação ao grau de arbitrariedade nas alocações dos custos. Wernke (2004) destaca as vantagens de esse método ser aceito pela Legislação Fiscal e permitir a apuração dos custos por centro de custo; entretanto, destaca a desvantagem de utilização de critérios de rateio para distribuir os custos indiretos. Por sua parte, Slmoski (2005) afirma que a arbitrariedade na alocação dos recursos, em algumas situações, pode ocorrer em função da existência de custos comuns. Maher (2001), por sua vez, destaca o menor custo de implantação, uma vez que não exige separação dos custos da produção. Na mesma linha de pensamento, Cunha (2001) comenta que os critérios de rateio dos custos indiretos pelos produtos e centros de custos são inexatos, resultando em significativas distorções na apuração efetiva dos custos dos produtos, e não dando segurança à gestão na tomada de decisões.

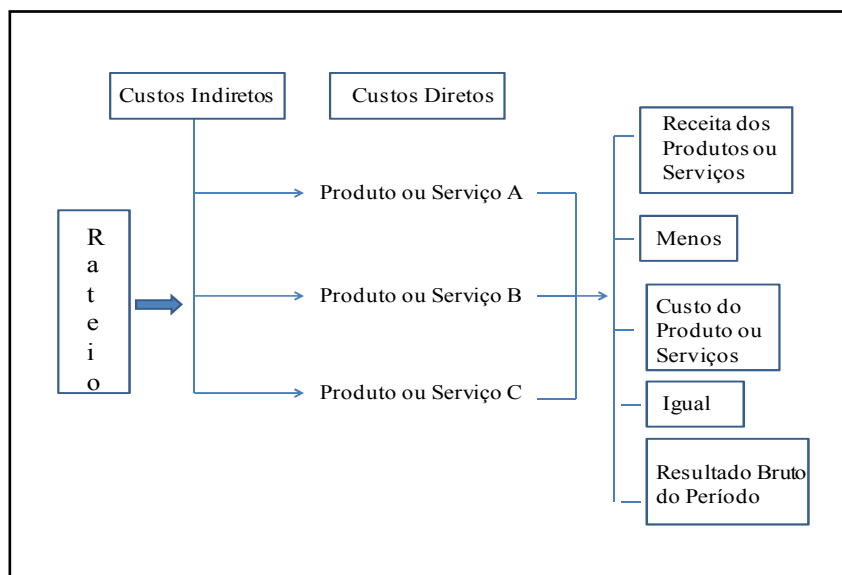
Dessa maneira, a definição do critério de rateio é de suma importância, uma vez que a modificação desse critério levará à alteração de resultados. Portanto, as organizações devem ter bom senso e uniformidade ao longo do tempo e, quanto aos gastos irrelevantes, não há necessidade de serem incluídos no rateio.

Sem embargo, a Contabilidade de Custos, independente do método escolhido para a distribuição de custos, apresenta algumas fases importantes, explicitadas por Martins (2003):

1. Primeira fase – os custos dos produtos são segregados dos custos do período;
2. Segunda fase – os custos diretos são alocados aos produtos, e os custos indiretos são alocados aos centros de custos;
3. Última fase – os custos indiretos são atribuídos aos produtos segundo bases de rateio previamente estabelecidas.

Para melhor entendimento do funcionamento do custeio por absorção, visualize-se a Figura 1.

Figura 1 – Método de Custeio Por Absorção



Fonte: Slomski (2003, p. 377).

Em síntese, está claro que, nesse método, primeiro se faz a segregação dos custos dos produtos ou serviços ao custo do período; depois realizam-se a apropriação dos custos diretos aos produtos ou serviços e a apropriação dos custos indiretos aos

centros de custos; por último, é realizada a atribuição dos custos indiretos aos produtos ou serviços, obedecendo aos critérios de rateio definidos previamente.

4.4.2 Por Contribuição (custeio direto e variável)

Esse método tem como característica principal a separação dos custos em variáveis e fixos, porém apenas os custos variáveis são alocados aos bens ou serviços realizados. Os custos fixos são considerados como custos do período, com isso, não são incluídos nos custos da produção dos bens ou serviços (Iudicibus, 2007). Dessa maneira, são amenizadas as distorções existentes nos critérios de rateio exigidos no sistema de custeio por absorção, uma vez que os custos fixos não sofrem rateio, e sim são considerados como custo ou despesa do período, indo diretamente para o resultado.

O custo variável, quando relacionado com a receita líquida de venda, revela quanto o produto ou serviço contribuiu para a cobertura dos custos fixos e para o aferimento do lucro operacional, por isso, é conhecido como custo marginal por ser inerente à produção de uma unidade adicional ao produto. Segundo Martins (2008), a margem de contribuição está na diferença entre o preço vendido e o custo variável de cada produto ou serviço. Dito de outra forma, é o valor que cada unidade produzida traz de lucro para a empresa, ou melhor, a sobra entre a sua receita e o custo que foi imputado ao produto ou serviço.

No contexto dessa análise, Leonel (2000) chama a atenção de que esse método não é recomendado para decisões ou planejamento de longo prazo, em função da inclusão de custos fixos no cálculo dos custos do produto. Esses custos, entretanto, relacionam-se com a capacidade produzida e de planejamento de longo prazo. Levando em consideração que tais custos não sejam considerados na composição do custo global e na composição do preço do produto ou serviço, a continuidade da empresa terá seus resultados prejudicados.

Por sua parte, Iudicibus (2007) corrobora a opinião de Leonel, destacando que esse método subavalia os estoques no balanço, uma vez que, não sendo computados os custos fixos, o valor dos estoques de produtos acabados e não vendidos contera apenas custos variáveis.

É importante destacar que alguns autores consideram o custeio variável e o custeio direto como métodos distintos. Contudo, Leonel & Leone (2007) têm o seguinte

ponto de vista: “Lembramos que o que denominamos de ‘custeio variável’ é mais conhecido como ‘custeio direto’”.

Como vantagem dessa metodologia, pode-se citar a opinião de Megliorini (2001, p. 137): “Este método permite aos administradores utilizar os custos como ferramenta auxiliar na tomada de decisões”. Isso somente é permitido porque os custos indiretos são considerados diretamente ao resultado do período, e não alocados aos produtos ou serviços.

Como desvantagem, apresenta-se o não atendimento a um dos princípios fundamentais de contabilidade, o princípio da competência, pois os custos fixos são levados diretamente ao resultado, mesmo não tendo sido vendido o produto ou concluído o serviço.

4.4.3 Por Atividades

O *Activity Based Costing* ou Custeio Baseado em Atividades (ABC) é um método que tem como objetivo a avaliação, com precisão, das atividades desenvolvidas em uma organização. Esse método utiliza direcionadores para alocar os custos e despesas indiretos, de maneira mais realista, aos produtos e serviços. O ponto central do ABC está concentrado nos gastos indiretos. Como o método tem uma atribuição mais rigorosa, o controle é mais efetivo e oferece melhor suporte aos tomadores de decisões (Leonel, 2000).

O ABC utiliza as atividades, e não as funções ou operações, como base da contabilidade de custos, uma vez que as funções representariam um nível de análise elevado e as tarefas exigem muito detalhamento para efeito de controle; com isso, prejudicaria a relação custo/ benefício do sistema de custos. Segundo Brimson,

“A contabilidade por atividades está baseada no princípio de que as atividades consomem recursos, enquanto clientes ou outros objetivos de custos consomem atividades. O custo de uma atividade inclui todos os fatores de produção empregados para desempenhá-la. Os fatores de produção consistem em pessoas, máquinas, viagens, suprimentos, sistemas de informação e vários outros recursos. As bases de alocação usadas para aplicar custos aos produtos/serviços são chamadas de direcionadores de custos, que são as transações que determinam os custos das atividades”. (Brimson, 1996, p. 29)

Reforçando a opinião de Brimson, Kaplan e Cooper concebem o custeio por atividades como método

“[...] que analisa o comportamento dos custos por atividades, estabelecendo relações entre as atividades e o consumo de recursos, independentemente de fronteiras departamentais, permitindo a identificação dos fatores que levam a instituição ou empresa a incorrer em custos em seus processos de oferta de produtos e serviços e de atendimento a mercado e clientes”. (Kaplan & Cooper, 1995, p.16)

Por sua vez, utilizando o método ABC, a organização pode mensurar melhor seu desempenho econômico, uma vez que a contabilidade por atividades utiliza a divisão da organização em atividades, identificando as atividades desenvolvidas, e, com isso, determina qual o seu custo. Nesse sentido, Bornia assevera que

“A alocação dos custos fixos aos produtos de acordo com horas de MOD poderia ser relevante no passado, quando a produção era mais simples, com poucos artigos, e os custos de MOD eram responsáveis pela maior parte dos custos de transformação. Porém a tendência atual é uma maior complexidade nos sistemas de produção, com maior variedade de produtos, onde a participação dos custos de MOD nos custos de transformação vem diminuindo. Nesta situação, a utilização de horas de MOD, ou custo de MOD, como base de rateio distorce sistematicamente os custos dos produtos”. (Bornia, 1997, p. 41)

Com efeito, a implantação do custeio por atividade tem custo elevado, comparado com os demais métodos, já que necessita de uma metodologia específica, que exige maior número de informações gerenciais. Busca reduzir as distorções trazidas pelos sistemas tradicionais, que atribuem custos fixos aos produtos, de acordo com bases de rateio arbitrárias, conforme ressalta Cogan (2000).

Um destaque importante, trazido por Bornia (2002), é que a identificação dos custos com as atividades desenvolvidas pela empresa pode permitir a mensuração do desempenho dessas atividades, reconhecendo aquelas que influenciam no aumento do custo e não agregam valor ao produto e/ou serviço. Com esse conhecimento, os tomadores de decisão podem planejar e executar ações, objetivando eliminar os desperdícios e as atividades onerosas para o preço final do seu produto ou serviço.

4.4.4 Custeio Pleno

Esse método é mais conhecido como RKW. A sigla se formou com as iniciais de um antigo conselho governamental para assuntos econômicos (Reinhschskuratorium fuer Winrtschaftchtkeit) que existiu na Alemanha, e, segundo Martins (2001, p. 236), “seria semelhante ao antigo Conselho Interministerial de Preços”.

Segundo Gons Iez (1999 *apud* Vartanian, 2000, p.9), “o método de custeio integral é um sinônimo do Método de Custeio Pleno”. Também é comum encontrar literatura que se refere ao custeio pleno como custeio por absorção total. É a posição de Catelli & Guerreiro (1995, p. 855) quando afirmam: “O custeio por absorção total é como uma metodologia de custeio onde todos os custos e despesas operacionais são rateados às unidades individuais de serviços”.

Dessa maneira, identifica-se, no custeio pleno, uma metodologia parecida com a do custeio por absorção, pois ele associa os custos indiretos e as despesas aos produtos. É importante ressaltar que esse método é utilizado apenas para fins gerenciais, não sendo admitido para fins tributários, nem societários.

4.5 Gestão de Desempenho

Com o crescimento do mercado empresarial, o foco gerencial não mais poderia estar vinculado aos desafios de áreas funcionais, uma vez que os recursos tecnológicos da informação (TI) aparecem como ferramenta de aprimoramento nos processos de gestão, conforme destaca Sordi (2006).

Outro aspecto fundamental para esse crescimento é o conhecimento mínimo de toda a organização, tendo como cultura básica a gestão através de processos. Sordi (2006) ainda ressaltar que se fazem necessários conhecimentos específicos, tais como o domínio das diversas áreas especializadas que colaboram com o apoio do processo, e o domínio, por parte dos gestores, dos processos das práticas gerenciais e administrativas adotadas pela organização.

O autor também chama a atenção para a relevância da qualidade dos custos, da velocidade de informação ou da flexibilidade para a melhoria dos processos de negócios. Foram desenvolvidas diversas práticas com o objetivo de tornar as organizações mais competitivas. O quadro abaixo elenca as práticas administrativas mais difundidas.

Quadro 10 – Práticas Administrativas Fundamentais no Estudo de Processos

Práticas Administrativas (fundamentadas em processos)	Nome Mercadológico (consultores e praticantes)
Melhoria de processo	Business Process Improvement (BPI)
Reengenharia de processo	Business Process Reengineering (BPR)
Custo baseado em atividades	Activity Based Cost Management (ABC)
Indicador de desempenho	Balanced Score Card (BSC)
Gestão do conhecimento	Business Performance Management (BPM)
Automação de processos	Process Automation, Workflow
Terceirização de processos	Business Process Outsourcing (BPO)
Integração de processos	Business Process Integration

Fonte: Sordi (2006).

Destaque-se, nesse sentido, que os processos são formados por atividades, cada atividade corresponde a uma unidade de trabalho executada. A atividade pode ter sua execução de forma manual ou automatizada. Nessa última, podem ser utilizados, como ferramentas, recursos tecnológicos (software, ERP etc).

A Tecnologia da Informação (TI), com efeito, não só permite à organização a obtenção de amplos benefícios, como também transforma as atividades de todos os beneficiários. Assim, a TI: a) permite à organização mais eficiência e eficácia, e b) transforma os indivíduos, a unidade funcional e a organização. Para Walton (1998), a TI é uma fabulosa ferramenta em nível de controle e concordância, permitindo à organização monitorar e registrar vários aspectos que impactam diretamente na cultura organizacional, como o comportamento e o desempenho.

Todavia, o sucesso na utilização de TI dependerá essencialmente do interesse e do comprometimento da administração. Walton (1998) enfatiza ainda que é necessária uma liderança forte, independente da ferramenta escolhida: software, ERP, Business Process Management, Workflow ou qualquer outra prática administrativa.

Para finalizar, é importante ter presente o que representa a cultura organizacional, e, sobre esse assunto, Santos (1992) considera como cultura o exercício de todos os valores e crenças compartilhados por todos os indivíduos que compõem a organização, sendo esses (valores e crenças) aprovados ou proibidos. Contudo, é certo que, no conjunto, esses valores e crenças ganham significado, direcionam e mobilizam (ação) para os indivíduos da organização.

4.5.1 Mensuração de Desempenho

Uma organização que tem a visão de continuidade e eficiência dos seus produtos e serviços junto à sociedade preocupa-se com a melhoria dos seus processos, e, para que ocorra essa melhoria, faz-se necessária a medição dos trabalhos executados. Sem essa atividade, não poderá haver controle e, sem controle, não haverá administração.

Na opinião de Harrington (1993), o que leva a organização a se destacar no seu contexto empresarial é a vinculação das medições dos serviços executados a um bom sistema de recompensas, uma vez que esse último estimula os indivíduos e suas equipes a realizar um esforço adicional.

No atual cenário econômico, as organizações mais competitivas são aquelas que têm qualidade de gestão, ou seja, são aquelas cujos princípios e valores estão incorporados e internalizados, têm sua prática diária em todos os níveis de funcionamento (estratégico/tático/operacional) e na atuação com todos os seus clientes internos e externos.

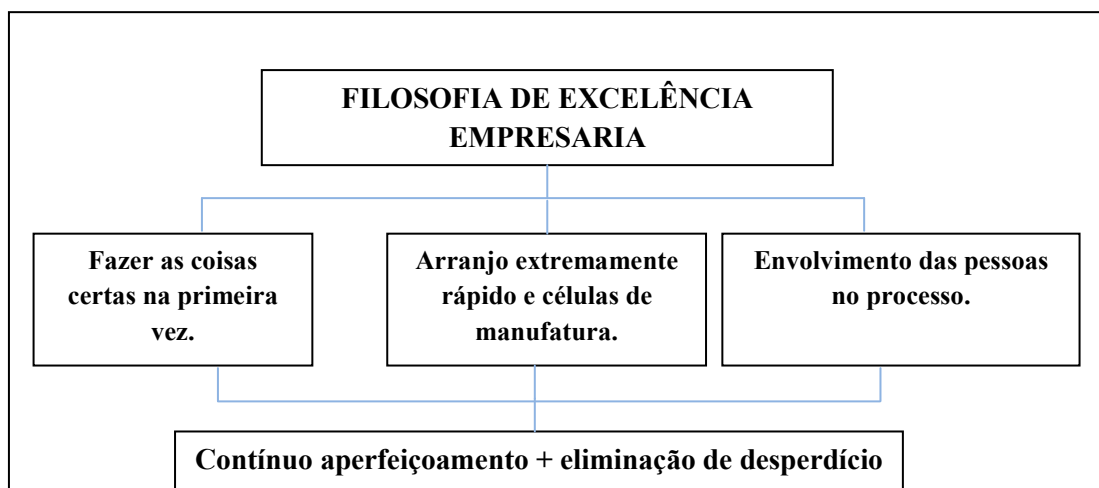
Silva (1993) discorre sobre a continuidade no aprimoramento da produtividade, da qualidade e do serviço junto ao cliente/consumidor, da flexibilidade no desenho do produto e das alterações de programação. Uma vez que o cliente/consumidor busca melhor qualidade por menor preço, as organizações têm que produzir melhor qualidade com menor custo. O autor ainda salienta ser essencial eliminar o desperdício, porque ele não agrega valor ao produto/serviço, antes diminui a capacidade competitiva da organização.

A excelência de classe mundial requer uma postura diferenciada de gestão, que tem como princípios básicos:

- ✓ Envolver os processos no processo (duplicação da palavra processo);
- ✓ Fazer as coisas certas na primeira vez; e
- ✓ Produzir com rapidez e qualidade.

Vale notar que tais princípios são reforçados por Nakawaga (2001), quando retrata que as organizações devem associar produção correta, rapidez na produção e envolvimento dos indivíduos no processo. Pode-se visualizar os princípios na Figura 2, seguinte:

Figura 2 – Os Pilares da Excelência Empresarial



Fonte: Nakagawa, 2001.

Ante o exposto, fica claro que a atenção ao processo de mensuração de desempenho é constante e imprescindível, já que é uma combinação dos esforços despendidos com os dados coletados. Dessa maneira, cada fase é importante para o processo. Desde o momento da coleta dos dados, processamento, saída, até a forma como se fará a medição, o cuidado com as atividades precisa ser constante, pois, dependendo de como os dados são coletados e da fonte de informação, o resultado e a análise final poderão ser aportados.

4.5.2 Indicadores de Desempenho

É essencial medir, mas é necessário definir critérios, variáveis, medidas e indicadores que possam permitir a observação da situação atual e suas possíveis tendências. E, diante disso, estabelecer indicadores que reflitam os melhores resultados, tanto atuais como potenciais.

Na visão de Johnston & Clark (2002), o *feedback* é um propósito-chave na medição do desempenho, pois é uma ação que, quando adotada, pode manter o processo sob controle. Para isso, exige-se da organização um ciclo de controle completo, onde devem estar definidos medidas, metas, meios de verificação de desvio, mecanismos de feedback e meios de adoção da ação mais apropriada para atingir a meta. Os autores acrescentam ainda que os indicadores de desempenho podem fornecer um meio de impulsionar a melhoria. Chamam a atenção para o fato de que a informação sobre o que

impulsiona o processo para atingir a meta — ou para fora dela — pode também contribuir para que os indivíduos e as organizações gerenciem melhor o processo em que estão inseridos. Observam também que nem todos os indicadores possuem alvos associados a metas.

O pensamento empresarial, anteriormente, era que não poderiam ser medidos os processos, mas sim apenas os produtos, e, em função disso, somente esses eram medidos. Para Harrington (1993, p. 176), a medição é importante para o aperfeiçoamento, por diversos motivos:

- a) Concentração nos fatores que contribuem para a realização da missão;
- b) Demonstração da eficiência com que se empregam os recursos;
- c) Monitoração das tendências e ajuda no estabelecimento das metas;
- d) Fornecimento de dados para identificação das causas básicas e das origens dos erros;
- e) Identificação de oportunidades para melhoramento contínuo;
- f) Oferecimento aos funcionários de uma sensação de realização.

Com todos esses motivos, a organização supõe que, ao mensurar algo, este algo é importante no apoio à gestão dos processos, o que leva à reflexão de que o indicador de desempenho, quando mensurado, trará melhoria ao processamento das atividades.

No caso das instituições de ensino, o objeto de mensuração é o processo de ensino, que vem acompanhado de cursos, estrutura curricular, professores, quantidade e valor da hora-aula, quantidade e distribuição de alunos (turma, período).

Para Tachizawa & Andrade (2003, p. 125), os indicadores podem ser reavaliados e monitorados mediante análise das informações e, no âmbito das IES, podem ser utilizados conjuntos de indicadores em dois níveis de abrangência:

- a) Indicadores da gestão ou de desempenho global: possibilitam avaliar a instituição como uma prestadora de serviços a seus clientes atuais e futuros, utilizando-se, para tanto, de parâmetros estratégicos;
- b) Indicadores de qualidade: voltados para os clientes, permitem mensurar a qualidade, custos e prazo de entrega dos serviços, possibilitando, então, verificar o grau de expectativa do cliente em relação ao produto/serviço; ou seja, buscam relacionar a percepção do cliente com o produto ou serviço;
- c) Indicadores de desempenho: mensuram a eficiência de dado processo ou operação em relação à utilização de um recurso ou insumo específico, permitindo que seja ele ampliado, reduzido ou ajustado.

Cada instituição deverá definir seus métodos para obtenção das informações relevantes e que contribuirão para a melhoria da sua gestão; pode, ainda, fazer uso da combinação de vários métodos com vistas à obtenção de maior eficácia.

Finalmente, cabe observar que uma gestão de desempenho com qualidade deve ter seus custos controlados e dimensionados. Ademais, é importante definir e seguir o processo de gestão, com suas etapas: a) planejamento – descrição de todas as atividades que serão desenvolvidas, definição das metas que serão alcançadas e escolha de um controle adequado de custo; b) execução – fase em que o planejamento será desenvolvido; e, por último, c) controle – a fase que permitirá visualizar se o planejamento e a execução estão conformes ao que foi definido.

4.6 Processo de Gestão

As instituições de ensino estão, cada vez mais, sendo levadas a focar seus objetivos na formação de seres humanos com capacidade para enfrentar desafios, tanto no contexto político como no social, e essa capacidade está refletida na sociedade. Por conseguinte, esse objetivo está diretamente vinculado ao processo de evolução da sociedade. Pode-se observar essa responsabilidade na fala de Pimenta e Anastasion:

“A educação é um processo de humanização, ou seja, é um processo pelo qual se possibilita que os seres humanos insiram-se na sociedade humana [...] A educação, enquanto reflexo, retrata e reproduz a sociedade; mas também projeta a sociedade que se quer. Nas formas pelas quais se concretiza define e vai construindo a sociedade que se quer. Por isso, os modos pelos quais é praticada dizem de suas finalidades. Enquanto prática histórica tem o desafio de responder às demandas que o contexto lhe apresenta”. (Pimenta e Anastasion, 2002, p. 57)

A parte da sociedade que não tem condições de pagar a IES privadas vê nas instituições públicas um pilar para o desenvolvimento econômico e social do país. Dessa maneira, a eficiência é indispensável para o sucesso de uma gestão. Promover a redução de custos e a melhoria do controle dos recursos financeiros, entre outros fatores, garantirá a continuidade das IFES. Para Benedicto, a eficiência nas instituições públicas é mensurada.

“[...] em termos de recursos (inputs) e não do produto final (outputs), incluindo: a) custo por aluno; b) estrutura física dos prédios; c) número de exemplares da biblioteca; d) extensão e tecnologia de laboratório de pesquisa; e) número de discentes; f) grau de titulação dos docentes; e g) salário dos docentes”. (Benedicto, 1997, p. 23)

Uma gestão permite verificar os pontos falhos, a desarmonia entre os compromissos e a falta de controle, entre estruturas e sistemas de custos e os objetivos e a capacidade econômica da instituição. Por exemplo, se a IFES objetiva eliminar os custos invisíveis, deverá eliminar o retrabalho das tarefas. Para tal, o controle interno e o cumprimento dos procedimentos devem ser compartilhados com todos e bem acompanhados pelos seus gestores.

Os mecanismos de gestão estão sempre passando pelo processo de melhoria, o que, segundo Andrade (1990), possibilitará ao gestor a verificação e a comprovação de que os procedimentos e as decisões definidas estão sendo executados com qualidade, no menor tempo e com o menor custo possível.

Para Robbins (2002), eficiência significa fazer a coisa certa, permitindo o alcance dos objetivos traçados, levando em consideração alguns critérios: indicadores financeiros, produtividade, satisfação dos usuários e funcionários, qualidade na execução das operações e processos, flexibilidade para realocar recursos com facilidade e rapidez, e aceitação social.

É importante destacar que, entre os indicadores de eficiência e eficácia, a gestão também poderá fazer uso de: a) indicadores de desempenho internos — distribuição dos estudantes, desempenho do ensino, média da extensão do local (estado); b) indicadores operacionais — proporção de alunos, espaço utilizado, equipamentos; c) indicadores de desempenho externo — distinção e aceitação dos graduados; d) indicadores de produtividade pessoal — publicidade, contratos e convênios.

Fica evidente que, para a gestão, a eficiência e a eficácia são prioridade para atingir as metas traçadas em termos de recursos e processos, e gerar, então, um resultado positivo no desempenho organizacional, o que contribuirá para a continuidade da instituição.

E, para atingir esse resultado positivo, é importante conhecer a visão de Hansen e Mowen (2003, p.28) sobre a gestão de custos, a qual “... identifica, coleta, mensura,

classifica e relata informações que são úteis aos gestores para o custeio, planejamento, controle e tomadas de decisão”.

4.6.1 Planejamento

Para uma organização ter continuidade, é necessário conhecer e definir suas metas e atingi-las com o menor custo possível. É essencial que ela tenha um planejamento, imprescindível a uma boa gestão, para antecipar-se a mudanças. Na concepção de Miranda e Libonati, o planejamento é um processo dinâmico e permanente:

“Planejamento é um processo de definir objetivos e desenvolver estratégias para atingi-los. Prover mecanismos para coordenar o desenvolvimento de estratégias e a sua execução. Requer o comprometimento definido da administração no sentido de atingir tais objetivos. Planejamento é, portanto, a atividade de antecipar-se às mudanças, organizando as ações que serão tomadas e os recursos que serão alocados”. (Miranda e Libonati, 2002, p. 53)

Essa visão é ampliada por Peleias, quando retrata o planejamento como conjunto de ações para as quais o comprometimento de todos os gestores é fundamental. O momento presente servirá como indicador para ações futuras, olhando sempre para a sobrevivência, a continuidade e o crescimento da organização:

“Planejar pressupõe a existência de um processo decisório contínuo, que contemple as atividades dos gestores de forma individual e conjunta. De modo individual, as decisões tomadas por um gestor podem ter influência nos níveis superiores, pares e subordinados, além da preocupação com os melhores resultados para a área de sua responsabilidade, para seus produtos e serviços. De modo conjunto, as decisões individuais e coletivas afetam a empresa e devem ser tomadas à luz dos objetivos que se espera atingir, tendo sempre em mente a sobrevivência, a continuidade e o crescimento da organização”. (Peleias, 2002, p. 22)

No contexto dessa discussão, cabe observar que o planejamento é composto por duas fases: estratégica e operacional. Na fase estratégica, são consideradas todas as variáveis possíveis e existentes, tentando sempre maximizar as oportunidades e diminuir as ameaças, desenhando as alternativas futuras, visando sempre à sobrevivência das instituições. Já na fase operacional são feitos o detalhamento e a quantificação das definições da fase estratégica. Segundo Miranda e Libonati (2002),

essa fase especifica as alternativas selecionadas em termos de custos e receita, define os padrões de eficiência, as políticas tecnológicas, de custos e de preços.

Com efeito, o planejamento operacional está mais próximo da realização dos fatos e diante das variáveis envolvidas. Nessa fase, é utilizada a ferramenta do orçamento, com múltiplas utilidades: serve de instrumento de avaliação do desempenho, permite identificar distorções econômico-financeiras, possibilita às instituições atingir seus objetivos globais etc. Conforme explica Beuren, o orçamento vai auxiliar

“[...] na identificação de problemas e na proposição de medidas corretivas quando o desempenho planejado não mantém conformidade com o realizado, com vistas a alcançar os objetivos estabelecidos no planejamento estratégico da empresa, fechando, assim, o ciclo do processo de gestão (planejamento, execução e controle)”. (Beuren, 2002, p.20)

Aqui, vale ter em conta as palavras de Miranda e Libonati, para quem o orçamento também serve para identificar problemas. Segundo informam,

“[...] é possível identificar problemas decorrentes da falta de coordenação das atividades da empresa. Um problema bastante frequente é o excesso de recursos em uma área de distribuição que pode estar orçando investimentos para expandir sua capacidade em nível bem superior à capacidade produtiva da empresa”. (Miranda e Libonati, 2002. p.56)

A diversidade que envolve as instituições faz parte da avaliação do desempenho, ressaltando, com isso, que não são considerados somente os conhecimentos referentes à Contabilidade e às Finanças. Contudo, é relevante destacar que o orçamento utiliza-se diretamente das informações da Contabilidade, como ressaltam Miranda e Libonati:

“O orçamento faz uso intensivo da Contabilidade, a qual fornece a linguagem e a teoria que definirá como registrar, classificar e avaliar os itens do orçamento. Os ativos e passivos, receitas e despesas estarão avaliados segundo critérios estabelecidos pela Contabilidade. Todos os fatos a serem considerados na previsão serão escritos na linguagem contábil”. (Miranda e Libonati, 2002, p. 59)

Pelo exposto, fica evidenciado que o planejamento é processo indispensável à gestão, contudo, somente terá sucesso com o gerenciamento contínuo de sua execução.

4.6.2 Execução

É na fase da execução que as ações são implementadas, concretizadas e as transações efetivamente acontecem. Tudo em perfeito acordo com o que foi planejado e decidido anteriormente.

Na ótica de Mosimann e Fisch, a execução é a fase pela qual

“[...] do processo de gestão na qual as coisas acontecem, as ações emergem. Essas ações devem estar em consonância com o que anteriormente foi planejado. Desta forma, o planejamento antecede as ações de execução. É por meio das ações (do fazer) que surgem os resultados”. (Mosimann e Fisch, 1999, p. 37)

Na gestão econômica, faz-se necessário um maior controle para que seja assegurada a eficiência empresarial. Catelli (2001) explica que é na fase da execução que as alterações e os ajustes, necessários para a realização do plano definido anteriormente, podem ser efetuados.

É importante destacar que toda execução é precedida de uma tomada de decisão acerca das opções existentes para a realização do que foi planejado, incluindo também a transmissão de ordens, subordinação e coordenação das atividades individuais. Nesse contexto, Braga (2000) sintetiza a execução como a etapa em que as decisões da gestão tornam-se realizáveis, em que as ações são efetuadas mediante consumo de recursos, os quais são transformados em bens e ou serviços.

4.6.3 Controle

Essa fase tem a finalidade de assegurar que tudo o que foi decidido está sendo executado dentro do planejamento. Ela compara o que foi projetado com o realizado. É de suma importância que o sistema de informação funcione de forma eficaz e eficiente. Para Miranda e Libonati (2002, p. 56), “... o papel da Controladoria será o de fornecer as informações sobre o que ocorreu para compará-las com o que foi previsto”.

Martins (2003) afirma que a contabilidade de custos é útil na tomada de decisão e auxilia o controle. Com referência ao controle, sua essência é a geração de informação para estabelecer padrões, orçamentos e formas de previsão e, posteriormente, o acompanhamento do realizado com o anteriormente previsto. O autor vai ainda mais longe, quando afirma:

“Esse mesmo conceito é o aplicável a qualquer setor ou atividade de uma empresa. Pode-se dizer que a empresa tem Controle dos seus Custos e Despesas quando conhece os que estão sendo incorridos, verifica se estão dentro do que era esperado, analisa as divergências e toma medidas para correção de tais desvios”. (Martins, 2003, p. 305)

Os gestores bem informados assegurarão que fatores alheios ao planejado, que comprometeriam a eficiência da gestão, tenham probabilidade limitada de ocorrer, evitando, com isso, surpresas indesejáveis.

Para Beuren (2002), para que essa fase tenha sucesso, necessita das seguintes variáveis: a) estar com a visão voltada para o futuro, protegendo-se das surpresas indesejáveis; b) estar direcionada para os objetivos já definidos, levando em consideração o desempenho, as áreas de atuação, qualidade, eficiência da entidade, dentre outras, e, c) levar em consideração o custo/benefício do sistema de controle.

As entidades devem manter sua hierarquia gerencial, e isso é importante porque, a cada nível de gestão, a exigência das informações é diferenciada. Quanto mais alto o nível de gestão, há análise dos relatórios com informações sobre o ambiente interno da organização, dados financeiros, enquanto, para fins operacionais, essas informações não contemplam suas necessidades, pois são reduzidas as informações referentes às atividades.

De acordo com Beuren, o controle de gestão

“[...] reúne tanto dados financeiros (valor das vendas, custos e despesas, resultados do período de uma área ou de uma empresa toda, etc.) quanto dados não financeiros (tempo de atendimento dos pedidos dos clientes, absenteísmo e acidentes, entre outros). Além disso, algumas informações são obtidas do ambiente externo da organização (valor das ações, preços dos concorrentes, principais produtos que concorrem com os da empresa no mercado, etc.) e outras informações são coletadas dentro da empresa (dados históricos sobre o desempenho das diversas áreas, produtividade por empregado, número e valor de equipamentos utilizados em um determinado setor da empresa, etc.)”. (Beuren, 2002, p. 31)

É relevante destacar que, para cada nível de gestão da organização, são requeridas informações para tomada de decisão no âmbito de sua área de responsabilidade, e que o controle está sustentado na capacidade de uma empresa em avaliar o desempenho de suas atividades e intervir para a correção e melhoria dos processos. E nas instituições públicas, como ocorre o controle?

De acordo com Rosa (2004), o controle possui dois pilares: o controle interno e o controle externo. O primeiro busca a autoavaliação da instituição, onde estão inseridos aspectos gerenciais, sendo utilizados, como instrumentos, o orçamento, a contabilidade e a auditoria. O segundo foca os aspectos jurídicos da gestão pública, dando ênfase à legalidade das ações dos administradores públicos. É realizado pelo Poder Legislativo, com o auxílio dos Tribunais de Contas.

Para o mundo empresarial, Beuren (2002) destaca duas classificações de dois autores diferentes. O primeiro, Merchant (1997), apresenta duas formas: a) controle estratégico – existe a dúvida da importância e relevância da estratégia e em que momento poderá ser modificada; b) controle operacional – a dúvida paira sobre o comportamento e o compromisso dos funcionários.

A outra classificação citada por Beuren (2002) é a elaborada por Figueiredo e Caggiano (1997), que definem três modalidades de controle: a) o geral – mede o sucesso na realização do planejamento; b) o gerencial – mede a eficiência no uso dos recursos aplicados nos objetivos organizacionais; e c) o operacional – assegura o sucesso das atividades definidas no planejamento operacional.

É importante destacar que o controle estratégico tem seu foco no ambiente externo da organização, enquanto o gerencial foca os aspectos internos. Dentro do contexto, tanto empresarial como público, as técnicas de controle são muito úteis, especialmente quando se leva em consideração a escassez de recursos para atender a demanda da sociedade.

Capítulo V – Questões de Investigação, Universo e Metodologia

5.1 Metodologias de Apuração de Custos Por Aluno

As universidades têm um complexo conjunto de atividades, que, segundo Amaral (2002), propiciam a obtenção de variados tipos de custos, como custo por aluno, por estudante, de extensão, de pesquisa, do hospital universitário e das atividades administrativas, entre outras.

O autor ainda destaca que existem duas metodologias de apuração de custo das universidades. A primeira, mais simples, chamada de custo do estudante, é o resultado da divisão do total dos gastos pela quantidade de alunos; e a segunda, chamada de custo do aluno, é o resultado da divisão dos gastos na formação dos discentes pelo total de alunos.

É importante ressaltar que, para se fazer comparações de custos entre instituições públicas do mesmo país, devem ser levados em consideração a metodologia utilizada por cada uma e o desenvolvimento nas atividades de ensino.

A seguir serão apresentadas as metodologias utilizadas pelo MEC, pelo TCU e pela UFS.

5.1.1 Apuração Feita Ministério da Educação

Com o objetivo de unificar e avaliar o desempenho gerencial das Instituições Federais de Ensino Superior, a Secretaria de Administração Superior desenvolveu e disponibilizou, para todas as instituições, o Sistema de Informação Gerencial (SIG). Esse sistema tem como metodologia coletar dados relacionados ao desempenho gerencial das IFES e, de posse desses dados, transformá-los em informações e em indicadores que venham subsidiar as tomadas de decisão, aprimorando, assim, a qualidade gerencial dessas instituições.

É importante destacar que o SIG não foi criado diretamente para apurar custos, pois ele é constituído de vários subsistemas, sendo o Sistema de Apuração de Custos (SAC) um deles.

O SAC é um sistema de gestão que permite conhecer os custos de cada produto ou serviço gerado e sua composição. Por isso, auxilia a administração das IFES nos processos de planejamento e avaliação (SESu/MEC, 1994).

Sua metodologia prevê cinco fases, relatadas a seguir:

Fase I

Nessa fase é realizada a classificação dos centros de custos de forma macro, ou seja, em sete grandes grupos: administração geral; órgãos de apoio geral; órgãos de apoio ao ensino, pesquisa e extensão; departamentos de ensino; produtos das atividades fins; centros de custos inaplicáveis e centros de custos não operacionais. Esses grupos terão centros de custos específicos, conforme a estrutura organizacional de cada instituição.

Fase II

Na segunda fase realiza-se a alocação dos custos diretos de cada centro de custo. Os custos diretos são os custos identificáveis (ex. folha de pagamento desmembrada por cada centro de custos). A alocação dessas despesas fica a critério de cada instituição, contudo, o manual do SAC sugere que sejam discriminados três grandes itens — pessoal, custeio e capital, incluindo todas as fontes orçamentárias e extraorçamentárias. Com relação ao item capital, por não fazer parte da composição do custo operacional das atividades, deve ser alocado aos centros de custos inaplicáveis.

Fase III

Nessa fase são evidenciadas as transferências de valores, uma vez que, na fase anterior, podem ocorrer alocações equivocadas e cedência de recursos de um centro para outro. Exemplo dessa transferência é o custo de pessoal alocado em um órgão, mas com parte de seu tempo cedido a outro órgão. Nesse caso, uma parcela correspondente do custo direto deverá ser transferida para o órgão requisitante.

Fase IV

Nessa fase ocorrem os rateios, ou seja, os custos diretos são alocados entre os centros, na proporção de sua participação para a formação desses custos. As bases dos rateios são definidas de acordo com a estrutura organizacional que contempla os custos da instituição, podendo ser: custo direto, número de docentes, aluno/hora e outras.

Fase V

Essa fase denomina-se “custo indireto do centro de custos”, sendo o custo total a soma dos custos diretos e indiretos e a parcela dos custos de um centro de custo proveniente dos rateios do custo de outros centros de custo.

Em suma, o SAC, apesar de ser único para todas as instituições, deixou a critério de cada instituição a definição de suas fontes de informação, bem como suas bases de rateio. Lembre-se que, após a definição dos objetos (ensino, pesquisa, extensão e administração), as despesas apuradas são distribuídas mediante rateio aplicado proporcionalmente a cada um dos centros (Morgan, 2003).

A fórmula utilizada é de simples aplicação:

$$C = (T - F) / M$$

Sendo:

C = Custo aluno;

T = Total dos recursos do Tesouro destinados às IFES;

F = Fração dos recursos destinados ao pagamento dos aposentados e pensionistas;

M = Total de alunos matriculados no ensino.

5.1.2 Apuração Feita Tribunal de Contas da União

O Tribunal de Contas da União aprovou, em 08/05/2002, a Decisão TCU nº 408/2012, que determinou que as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) elaborassem uma série de indicadores de desempenho e os incluíssem nos relatórios de gestão, a partir do ano de 2002.

É importante destacar que a mesma Decisão determinou a constituição do “Grupo de Contato”, formado por representantes do TCU, da Secretaria de Educação Superior (SESU/MEC) e da Secretaria Federal de Controle Interno (SFC). Esse grupo tem como objetivos a orientação das IFES na implantação padronizada do conjunto inicial de indicadores e a definição do plano de ação para aprimorá-los.

É relevante frisar que a finalidade dos indicadores é construir séries históricas e que possibilitarão acompanhar a evolução do desempenho das IFES. Com o passar do tempo e o aprimoramento desses indicadores, as informações extraídas servirão de base para detectar áreas que necessitem de maior estudo por parte do controle interno e externo.

Os indicadores constantes da Decisão e aprimorados pelo Grupo de Contato são: 1) custo corrente / aluno equivalente; 2) aluno tempo integral / professor

equivalente; 3) aluno tempo integral / funcionário equivalente; 4) funcionário equivalente / professor equivalente; 5) grau de participação estudantil (GPE); 6) grau de envolvimento discente com pós-graduação (GEPG); 7) conceito CAPES/MEC para a pós-graduação; 8) índice de qualificação do corpo docente (IQCD); e 9) taxa de sucesso na graduação (TSG).

A metodologia utilizada pelo TCU para cálculo do custo corrente envolve as seguintes variáveis: despesas e alunos equivalentes, como se observa no quadro 11.

Quadro 11 – Descrição das Despesas

(+) Despesas correntes do órgão Universidade com todas as UGs, inclusive hospitais universitários, para as instituições que o possuem. (conta SIAFI nº 3.30.00.00)
(-) 65% das despesas correntes totais do hospital e maternidade universitários
(-) Aposentadorias e reformas do órgão Universidade (conta SIAFI nº 3.31.90.01)
(-) Pensões do órgão Universidade (conta SIAFI nº 3.31.90.03)
(-) Sentenças judiciais do órgão Universidade (conta SIAFI nº 3.31.90.91)
(-) Despesas com pessoal cedido – docente do órgão Universidade
(-) Despesas com pessoal cedido – técnico-administrativo do órgão Universidade
(-) Despesas com afastamento país/externo – docente do órgão Universidade
(-) Despesas com afastamento país/externo – técnico-administrativo do órgão Universidade

Fonte: Grupo de Contato (2006), p. 4.

Descrição do cálculo do aluno equivalente

AGE = Número de alunos equivalentes da graduação

AGE = Soma de todos os cursos $\{ (NDI \times DPC)(1 + [\text{Fator de Retenção}]) + ((NI - DI)/4) \times DPC \} \times [\text{Peso do grupo em que se insere o curso}]$

Onde, conforme quadro 12, se observa que:

Quadro 12 – Descrição do Cálculo do Aluno Equivalente

NDI = Número de diplomados, no ano letivo referente ao exercício, em cada curso.
DPC = Duração padrão do curso, de acordo com a tabela da SESu.
NI = Número de alunos que ingressaram, no ano letivo relativo ao exercício, em cada curso.
Devem ser considerados apenas os alunos que ingressaram, pela primeira vez, no curso superior considerado.
Fator de retenção e peso do grupo calculados de acordo com metodologia da SESu.

Fonte: Grupo de Contato (2006), p.5.

Custo do aluno = custo corrente/ alunos equivalentes

É importante dar significado a algumas rubricas. A Lei 6.320/64 e a Portaria Interministerial nº 163/01 tratam das despesas correntes como aquelas que não estão diretamente ligadas à formação ou aquisição de um bem de capital, ou seja, são despesas vinculadas a: pessoal e encargos (incluídos diárias, alimentação, auxílio-transporte, subvenções), juros e encargos da dívida, aquisição de material de consumo.

O Grupo de Contato (2006), em seu manual, traz alguns esclarecimentos sobre as subvariáveis que compõem o custo do aluno, como a seguir se apresenta.

O custo corrente deve ser apurado no período de 1º de janeiro a 31 de dezembro de cada exercício, independentemente do ano letivo. São considerados todos os alunos matriculados no ano letivo referente ao exercício em curso, sendo eles de: a) graduação, dos turnos diurnos e noturnos; b) pós-graduação *stricto sensu*: mestrado e doutorado; e c) residência médica. Não devem ser incluídos alunos ou participantes de atividades de extensão e de especialização, alunos de mestrado profissionalizante, alunos de cursos a distância.

O manual esclarece também que devem ser deduzidas, da despesa total do exercício, as despesas com o servidor que se encontrava afastado em 31 de dezembro, mesmo que o afastamento tenha sido por alguns meses. Também não devem ser subtraídas as despesas com pessoal cedido que forem reembolsadas pela entidade à qual foi cedido o servidor.

A Lei nº 8.112/90 determina que devem ser subtraídas as despesas com pessoal cedido a outro órgão ou entidade, em mandato eletivo, e em estudo ou missão no exterior ou no país, desde que não se caracterize como capacitação. Outro ponto que essa lei determina é que não sejam subtraídas as despesas com pessoal afastado por motivo de doença de familiares, licença para tratamento de saúde, licença gestante, adotante ou paternidade, licença por acidente de trabalho, licença de capacitação, inclusive para mestrado e doutorado.

5.1.3 Análise Comparativa das Metodologias Adotadas Pelo MEC e TCU

Em virtude de as IFES possuírem características específicas, apresentam entre si grandes diferenças, o que dificulta a adoção de uma única metodologia para calcular o custo do aluno, como propõem o TCU e o MEC. Peter et al. (2003) asseveram que as

metodologias desses órgãos não levam em consideração as diferenças regionais existentes no país.

Outro ponto importante com relação ao método aplicado pelo MEC, também citado por Peter et al. (2003), é a acumulação por centro de custos. A metodologia de rateio dos custos indiretos tem certa subjetividade, na medida em que se baseia em critérios diversificados.

É importante ressaltar que a metodologia do MEC, ao trabalhar com centros de custos, aloca os custos em dois estágios: no primeiro momento apropria os custos indiretos, incluindo os custos recebidos de centros de apoio nos centros de custos de produção, e, no segundo momento, rateia esses custos com base em outro critério de rateio, entre as atividades da IFES. Sob o ponto de vista de Atkinson et al. (2000), as alocações de custos em dois estágios podem distorcê-los, uma vez que há uma quebra no vínculo entre a causa dos custos dos centros de apoio e a base para a atribuição dos custos dos centros de produção.

Diante do exposto, essa metodologia tende a cometer uma falha no momento da atribuição dos custos acumulados nos centros de produção aos produtos ou atividades finais.

Na metodologia do TCU, o denominador utilizado é o número de alunos equivalentes. Para obtenção desse cálculo “aluno equivalente”, são utilizadas, entre outras, as variáveis fator de retenção e peso do grupo, calculadas pela SESu. Essa forma de cálculo revela que alunos de cursos diferentes têm pesos diferenciados, assim como os investimentos também são diferenciados.

Para o método aplicado pelo MEC, o denominador é o número de alunos matriculados, não identificando se alunos de graduação ou pós-graduação, ficando essa decisão a critério de cada instituição.

As duas metodologias têm características em comum, como: a) utilizam como base o orçamento executado; b) adotam o regime de caixa, ou seja, consideram o dispêndio financeiro ocorrido em determinado período; c) consideram apenas as despesas correntes, desconsiderando as despesas de capital; d) não incluem o custo da depreciação dos equipamentos e instalações.

A não utilização dos bens de capital e da depreciação na composição dos custos do aluno vai subavaliar esse custo, uma vez que não está sendo considerada a inclusão de uma parcela desse custo, proporcional à vida útil do investimento e do bem

utilizado. A administração deve ter consciência de que a inclusão dessas parcelas irá alterar os resultados finais.

Para o setor público, a existência das duas metodologias (TCU e MEC) é um avanço na gestão de custos. Contudo, é relevante salientar que a metodologia do TCU é um indicador e considera menos variáveis. Assim, o método apontado pelo MEC tende a contribuir para maior eficácia no atendimento às necessidades de uma instituição de ensino.

5.1.4 Apuração Feita Universidade Federal de Sergipe

A Universidade Federal de Sergipe, por meio da Resolução nº 01/2005/CONSU, criou a Coordenação de Controle de Custos (COC), cujo objetivo central é contribuir para a redução dos custos, de maneira que essa redução não afete o bom andamento dos serviços, nem a qualidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão.

A UFS não tem uma metodologia própria de custos, aplica a metodologia definida pelo TCU, que busca a uniformidade de indicadores para as instituições públicas.

É importante, porém, destacar que a UFS, na sua própria estrutura administrativa, já dispõe da Coordenação de Controle de Custos, que tem, como uma das atribuições, o controle. Para tanto, faz-se necessária a adoção de uma metodologia que melhor visualize a realidade da instituição. Até o desenvolvimento deste trabalho, tal metodologia não existia.

Visando a uma redução de custos, a COC/COGEPLAN tem acompanhado as diversas unidades administrativas e acadêmicas, com foco em gastos com contrato de terceirização, energia elétrica, telefonia, água, fotocópias, editoração e correios.

5.2 Procedimentos Metodológicos

No capítulo IV foram apresentados os métodos ou sistema de custeios, que demonstram a forma de atribuição do custo a determinado produto ou serviço. Eis um resumo dos métodos de custeio:

- Por absorção – a metodologia utiliza a alocação dos custos indiretos aos serviços ou produtos, por critério de rateio previamente definido. Esse método absorve o total dos custos da produção ou prestação de serviços, sejam eles diretos ou indiretos, utilizados em determinado período.

- Custo por contribuição (direto ou variável) – tem como característica principal a separação dos custos em variáveis e fixos. Alocados aos bens ou serviços apenas os custos variáveis, os custos fixos são considerados como custo do período.

- Custo baseado em atividades – esse método utiliza direcionadores para dividir os custos e as despesas indiretas. Utiliza também as atividades e não as funções ou operações, como base de contabilidade de custos. Esse método tem um custo elevado de implantação.

- Pleno – também conhecido como de absorção total, esse método consiste em ratear todos os custos e despesas operacionais entre as unidades individuais de serviços.

O método de atribuição de custo escolhido para aplicação nesta pesquisa foi por absorção, uma vez que aloca a totalidade dos custos: os custos diretos são alocados de imediato, e os indiretos, por meio de rateio. A base de rateio para os custos indiretos será relatada no decorrer do trabalho, uma vez que foram utilizadas bases de rateio diferentes por unidades.

5.2.1 Delineamento da Pesquisa: Estudo de Caso

Inicialmente, cabe destacar que a tarefa a que se propõe este estudo se apresenta complexa, em virtude, talvez, da originalidade do objeto de estudo e da escassez de bibliografia sobre o tema: levantar o custo do financiamento dos processos de formação do aluno na instituição de ensino superior pública, e conhecer tanto os alunos como a sua percepção com relação ao papel social da universidade. Também se propõe traçar o perfil dessa clientela usando a metodologia qualiquantitativa, nos moldes estabelecidos por Minayo (1994 e 1996).

O método que orientou a abordagem da realidade foi o “estudo de caso”, com recurso ao registro etnográfico (André, 2005), que permitiu conhecer a situação

particular em sua complexidade e totalidade e, por último, retratar, de forma mais próxima, o dinamismo do acontecimento real. Tenha-se em conta ainda a seguinte observação: “Muito popular atualmente é o método de cases na área de administração, que visa mostrar, por meio de um caso exemplar, como uma empresa ou organização pode se estruturar, resolver problemas, vencer”. (André, 2005, pp. 13-14).

Ainda fundamentando a escolha do método, vale lembrar a afirmação de Stake (1994, 236): “Estudo de caso não é uma escolha metodológica, mas uma escolha do objeto a ser estudado”. Portanto, em consonância com esses autores, não são necessariamente as técnicas que definem o tipo de estudo, mas o conhecimento que deriva do estudo do caso.

No cenário da discussão acerca da metodologia aplicada nesta investigação, cabe notar que, segundo o ponto de vista de Bruyne, Herman e Schautheete (1991), o estudo de caso – quando aplicado a situações de caráter comparativo – visa a evidenciar os contrastes entre várias organizações cujas semelhanças e diferenças são analisadas.

Mais ainda, os instrumentos de pesquisa utilizados nesta investigação foram aplicados, fundamentalmente, em duas etapas: a revisão bibliográfica e a análise documental, seguida da fase de questionários aplicados aos alunos e entrevistas com pessoas responsáveis por setores, para elucidação de questões não encontradas na documentação.

Este trabalho foi escrito sob as normas da American Psychological Association (APA).

5.2.2 Unidades de Análise: Caracterização da Universidade Pesquisada

Antes da criação da Universidade Federal de Sergipe, existiam, em 1950, a Faculdade de Ciências Econômicas e a Faculdade de Química. Em 1951, o Governo do Estado cria a Faculdade de Direito e, mais adiante, a Arquidiocese de Aracaju inaugura a Faculdade Católica de Filosofia.

Em 1967, foi assinado pelo Presidente da República, Mal. Humberto de Alencar Castelo Branco, o Decreto-Lei nº 269, que instituiu a Fundação Universidade Federal de Sergipe. Contudo, sua instalação foi realmente efetivada em 15 de maio de 1968, quando houve a unificação das faculdades até então existentes.

Na década de 1970, com recursos do Programa de Expansão e Melhoria das Instituições de Ensino Superior (PREMESU), foi construído o Campus Universitário, que levou o nome do então reitor José Aloísio de Campos.

Já na década de 1980, dando impulso ao ensino superior em Sergipe, a UFS passa a ter 4 (quatro) centros acadêmicos, 26 (vinte e seis) departamentos e 31 (trinta e uma) opções de cursos de graduação.

Na década de 1990, a UFS amplia o número de cursos para 45 (quarenta e cinco), dos quais 16 (dezesesseis) no turno noturno. Também foram criados 10 (dez) novos cursos em função do projeto de instalação do Polo de Novas Tecnologias. Nessa década, além da ampliação do número de cursos, houve dois fatos importantes. O primeiro foi a assinatura do convênio entre a UFS e a Secretaria do Estado da Educação, que criou o Programa de Qualificação Docente (PQD), programa este que proporcionou a formação de mais de mil professores da rede estadual de ensino. O segundo foi a criação dos cursos de mestrado e do Programa de Iniciação Científica, em convênio com o Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq).

Avançando um pouco no tempo, em 2004 a UFS deu um salto em seu crescimento, elaborando o Plano de Expansão, cuja meta era a inclusão das camadas populares no ambiente universitário. Criaram-se 19 (dezenove) novos cursos de graduação e iniciou-se o processo de interiorização, com a instalação do campus da cidade de Itabaiana e do campus da cidade de Laranjeiras.

Em 2006, mais um avanço da Universidade: a criação do Centro de Educação Superior a Distância (CEAD), órgão responsável pela implantação e gestão da Universidade Aberta do Brasil (UAB) em Sergipe. Para concretizá-la, criaram-se polos regionais. Cada um desses polos, instalados em municípios sergipanos, conta com um apoio presencial — os discentes dispõem de laboratório de informática, acesso a biblioteca e atendimento de professores-tutores. Entre as atividades acadêmicas desenvolvidas pelos estudantes estão as práticas laboratoriais e atividades presenciais obrigatórias como, por exemplos estágios, avaliações e apresentação de trabalho para conclusão do curso.

É de importância fundamental salientar que os cursos a distância foram projetados com a mesma qualidade acadêmica ofertada pelos cursos presenciais, com matriz curricular, ementas e duração do semestre semelhantes aos de graduação, e também com projetos pedagógicos e diretrizes curriculares nacionais estabelecidos pelo

MEC. Atualmente a UFS oferece 8 opções de graduação nesse modelo (7 licenciaturas e 1 bacharelado).

Nos últimos cinco anos, a UFS tem crescido e novos investimentos vêm sendo aplicados na modernização e ampliação da estrutura do campus de São Cristóvão e do campus da Saúde. No campus da Saúde estão sendo construídos um novo prédio para o Hospital Universitário, um bloco de salas de aula, um laboratório de pesquisa clínica, a vivência universitária e um bloco de salas de aula para os cursos de Fisioterapia e Fonoaudiologia. Já no campus de São Cristóvão, com recursos do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), estão sendo criados um novo bloco de salas de aula, espaço físico para o funcionamento dos cursos de Engenharia Mecânica, de Materiais e Civil, e para os cursos de Física e Física Médica, como também estão sendo feitas adaptações e ampliações dos Centros.

Outra importante expansão é a construção do campus da cidade de Lagarto, que oferece 8 (oito) cursos de graduação, todos voltados para a área de saúde, a saber: Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Odontologia e Terapia Ocupacional.

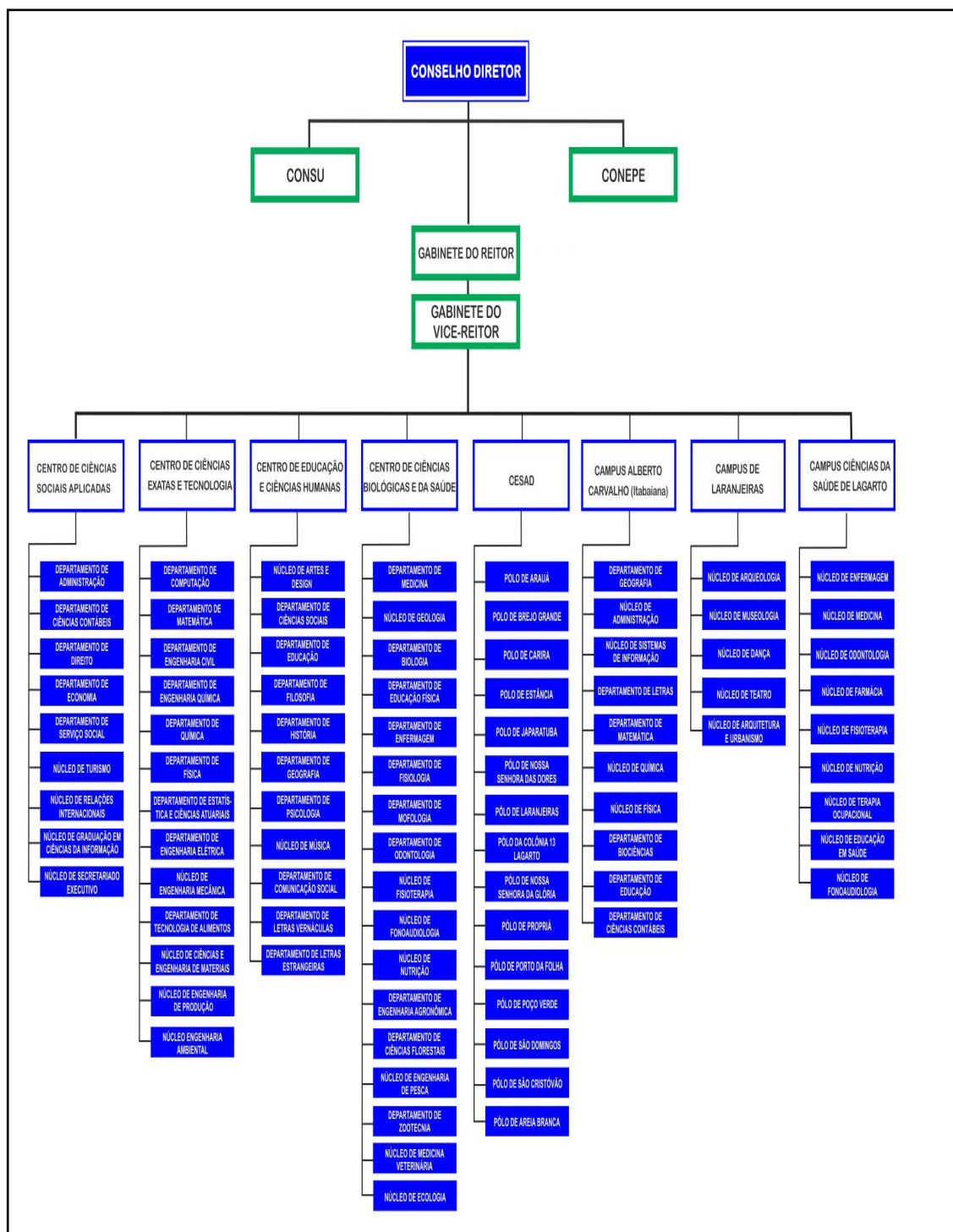
É relevante destacar que, no campus de Lagarto, as atividades serão desenvolvidas com uma visão voltada para a formação profissional. Os cursos têm estrutura didática em ciclos anuais, com opção pela organização curricular baseada na Aprendizagem Baseada em Problemas (APB).

Todo esse processo de melhorias dentro da Universidade tem sido acompanhado pela comunidade acadêmica e pela sociedade sergipana, e vem contribuindo para o desenvolvimento do Estado.

A seguir na figura 3, a representação do organograma funcional e na figura 4, a representação do organograma acadêmico da UFS.



Figura 4 – Organograma Acadêmico da Universidade Federal de Sergipe



Fonte: Universidade Federal de Sergipe.

Para melhor visualização da quantidade de cursos ofertados pela Universidade Federal de Sergipe, observe-se o quadro 12 a seguir:

Quadro 13 – Descrição do Cálculo do Aluno Equivalente

Centros	Número Cursos	Turnos de Aula			
		Matutino	Vespertino	Noturno	Integral
Ciências Biológicas e da Saúde	14	6	4	1	3
Ciências Exatas e Tecnologia	35	15	1	5	1
Ciências Humanas	31	7	9	10	-
Ciências Sociais e Aplicadas	9	3	5	9	-
Total	89	31	19	25	4

Fonte: Anuário Estatístico da Universidade Federal de Sergipe 2012

O Centro em que se realizou o presente trabalho — CCSA, oferece 10% dos cursos de toda a UFS, como demonstrado no quadro 14.

Quadro 14 – Demonstrativo do Número de Vagas Ofertadas por Centro

Centros	Exercícios				
	2007	2008	2009	2010	2011
Ciências Biológicas e da Saúde	850	850	850	890	980
Ciências Exatas e Tecnologia	910	910	1000	1240	1290
Ciências Humanas	910	910	1005	1100	1150
Ciências Sociais e Aplicadas	650	650	750	750	750
Total	3320	3320	3605	3980	4170

Fonte: Universidade Federal de Sergipe.

Já em número de vagas ofertadas, o Centro de Ciências Sociais e Aplicadas representa 18% do total da UFS.

5.2.3 Amostra, Coleta e Análise dos Dados

Foi necessário conhecer a estrutura interna da Universidade Federal de Sergipe para apurar o custo do aluno de graduação. Os dados foram coletados por meio de pesquisa documental (estatuto, organograma, regimento e outros registros) e examinados visando a definir as unidades relacionadas ao ensino e conhecer as inter-relações das atividades existentes.

Também foram utilizados, como fontes de coletas de dados, o balancete contábil e o relatório de gestão da instituição, a fim de obter o montante dos gastos com elemento de despesa, que constitui o orçamento da UFS. A Coordenação de

Planejamento Acadêmico (COPAC) forneceu informações a respeito do pessoal docente, discente e administrativo, da área ocupada e de outros elementos que se tornaram necessários.

Tendo em vista que a instituição produz relatórios que tratam os dados dos alunos de forma quantitativa, e que, para atender ao outro objetivo do trabalho (perfil socioeconômico do aluno) se faziam necessários dados qualitativos, decidiu-se pela aplicação de um questionário a uma amostra representativa dos estudantes.

Essa amostra foi constituída por alunos que participavam dos cursos do CCSA em períodos iniciais (primeiro ao terceiro) e finais (oitavo ao décimo). A escolha desse critério teve como objetivo identificar se há diferença de percepção dos alunos no ingresso e na saída da universidade, ou seja, ao término da graduação.

A finalidade da aplicação do questionário foi obter a percepção do aluno com relação ao investimento feito pelo poder público para sua formação, bem como conhecer o seu perfil socioeconômico.

Em função de a pesquisa ser aplicada em uma única instituição pública, com o ensino gratuito para todos os cursos, todos os alunos possuem a mesma característica de “estudar em uma universidade pública”.

No primeiro momento, a amostra se estruturou de maneira segmentada, em razão da escolha dos períodos. Contudo, no ato da aplicação do questionário, a participação dos alunos foi aleatória, uma vez que o preencheram apenas aqueles que se encontravam em sala de aula.

Para o processo de aplicação foram realizadas as seguintes ações:

- Em consulta ao horário acadêmico disponível online, foram selecionados os docentes que ministravam aulas nos períodos em foco;
- Esta pesquisadora estabeleceu contato com os professores selecionados, por email ou por telefone, quando informou sobre o trabalho a ser realizado e indagou da possibilidade de aplicação do questionário aos seus alunos;
- À proporção que foram sendo obtidas as respostas afirmativas dos docentes, foi sendo construído o cronograma da aplicação dos questionários;
- Quando em sala de aula para aplicação do questionário, foram prestados aos alunos esclarecimentos sobre o objetivo e o contexto da investigação, o motivo da pesquisa e a importância da sua colaboração no preenchimento do questionário.

O Centro de Ciências Sociais e Aplicadas foi escolhido entre os 4 (quatro) centros existentes na UFS pelas seguintes razões:

- a) A pesquisadora é docente de um dos cursos que compõem o referido Centro;
- b) Os cursos desse Centro são de áreas afins, o que possibilita melhor composição do perfil do alunado;
- c) Como há compartilhamento de saberes entre os cursos do Centro, esta pesquisa dará uma contribuição à UFS sobre a percepção dos alunos quanto a seu papel social na comunidade;
- d) Levar à UFS o conhecimento do custo aplicado por aluno nesse Centro;
- e) Contribuir para uma análise futura dos meios de divulgação pela UFS dos seus produtos e serviços.

Quanto à elaboração do questionário:

O questionário continha trinta e oito questões, todas fechadas, a maioria com quatro alternativas, agrupadas em quatro blocos, a saber:

- a) Bloco A – perfil socioeconômico do aluno;
- b) Bloco B – perfil socioeconômico familiar;
- c) Bloco C – perfil acadêmico-profissional do aluno;
- d) Bloco D – a função social da universidade.

O questionário foi aplicado pelos alunos do último período de Ciências Contábeis da disciplina Prática Contábil II, ministrada por esta pesquisadora. Estabeleceu-se para a amostra o mínimo de 10% dos alunos matriculados no ano de 2012, por curso.

De posse de todos os questionários respondidos, realizou-se a tabulação, utilizando-se planilhas eletrônicas.

A coleta e a análise dos dados, com relação aos custos e ao perfil dos alunos, realizaram-se simultaneamente para uma maximização das informações. Portanto, à medida que houve necessidade de mais dados financeiros e econômicos para alcançar os objetivos traçados, eles foram sendo coletados, uma vez que a instituição ainda está construindo seu sistema de custo.

5.2.4 Operacionalização das Variáveis

Para a coleta dos dados, inicialmente foi utilizado o banco de dados do Sistema Integrado de Administração Financeira do Governo Federal (SIAFI), em sua versão gerencial.

Identificou-se que as despesas correntes e de capital executadas pelo gasto financeiro do período estão em conformidade com a Lei nº 4.320/1964, que prescreve as Normas Gerais de Direito Financeiro para elaboração e controle dos orçamentos e balanços da União, dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal.

Para a obtenção do conjunto dos dados, fizeram-se necessárias informações de registros ou sistemas auxiliares utilizados pela instituição, como:

- Sistema de Pessoal (SIPES);
- Sistema de Patrimônio (SISPAT), até junho de 2012 (após esse período os dados migraram para o sistema SIPAC);
- Sistema de Material e Serviço (SIMAR);
- Sistema de Informação Acadêmica da Graduação (SIGRA).

5.3 Critérios Para Aplicação no Estudo de Caso

Maher (2001, p. 64) distribui os custos em duas categorias principais: os de caixa e os de oportunidade. Os custos de caixa são representados pela saída de caixa, seja essa passada, presente ou futura; já o custo de oportunidade tem sua representatividade no benefício perdido pela não aplicação de recursos na melhor alternativa seguinte.

Neste trabalho, será utilizado o custo de caixa, que representa o sacrifício despendido para obtenção do ensino.

Segundo Horngren, Foster e Datar (2000), em primeiro lugar deve-se definir o objetivo da alocação de custo para, em seguida, selecionar-se o critério adequado a ser aplicado. Dessa forma, será adotado o critério da casualidade, tendo em vista os objetivos propostos de identificação e segregação dos elementos que compõem a apuração do custo por aluno.

5.4 Procedimentos Para Apuração do Custo das Unidades da UFS

Para conhecer o custo por aluno, fez-se necessário percorrer algumas fases. A primeira delas foi conhecer as unidades, a fim de identificar a vinculação com as atividades de ensino, bem como com os cursos do Centro de Ciências Sociais e Aplicadas, objeto deste estudo. A estrutura organizacional da UFS, com tal objetivo, foi dividida em 5 unidades, a saber:

- Unidades administrativas;
- Unidades que possuem vínculos com o ensino;
- Unidades que dão suporte às unidades administrativas e acadêmicas;
- Unidades de apoio às unidades acadêmicas;
- Unidades acadêmicas.

Essa divisão baseou-se na estrutura organizacional da Universidade, conforme seção 5.2.2, e na definição do custo por aluno.

5.5 Unidades

5.5.1 Unidades Administrativas

Foram incluídas, nessa categoria, as unidades que não possuem nenhum vínculo com o ensino e com suporte às unidades acadêmicas, sendo, contudo, necessárias ao funcionamento da instituição. Essas unidades não fizeram parte da composição do custo por aluno (quadro 15).

Quadro 15 – Unidades Administrativas

Gabinete do Reitor - Gabinete do Vice-Reitor Audint - Auditoria Interna COPES – Coordenação de Pesquisa CODAP – Colégio de Aplicação CESAD – Centro de Ensino Superior a Distância CONSU – Conselho Universitário HU – Hospital Universitário ASCOM – Assessoria de Comunicação COGEPLAN – Coordenação Geral de Planejamento COAVI – Coordenação de Avaliação Institucional
--

COPRO – Coordenação de Programação Orçamentária
COC – Coordenação de Controle de Custos
COPGD – Coordenação de Pós-Graduação
PGE – Procuradoria Geral

Fonte: Universidade Federal de Sergipe.

Também fazem parte dessa categoria às unidades que, apesar de terem vínculo com a unidade acadêmica, não se vinculam com os cursos do CCSA.

5.5.2 – Unidades que Possuem Vínculo Com o Ensino

Essa categoria inclui as unidades que possuem alguma divisão e/ou atividade que mantém vínculo com o ensino de graduação. Por isso, foram consideradas na apuração do custo.

Quadro 16 – Unidades que Possuem Vínculo com o Ensino

CONEPE – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CENEUFS – Central de Estágios da UFS
DIVEX – Divisão de Extensão

Fonte: Universidade Federal de Sergipe.

O CONEPE é órgão normativo, deliberativo e consultivo superior da Universidade em matéria de ensino, pesquisa e extensão. Tem como algumas de suas atribuições acompanhar e avaliar, do ponto de vista didático-científico, a execução e o desenvolvimento das atividades acadêmicas; aprovar a organização didático-científica dos Centros e Departamentos.

A CENEUFS é uma coordenação de caráter operacional, que gerencia as ações relativas à formalização das relações do estágio curricular obrigatório e não obrigatório, no âmbito da UFS, e também orienta a comunidade acadêmica e a comunidade externa sobre a atual legislação de estágios.

A DIVEX é a divisão que tem como algumas das suas atribuições orientar a comunidade acadêmica quanto à celebração de convênios com instituições e/ou órgãos públicos e/ou privados, com ou sem fins lucrativos, bem como orientar a elaboração de Termos de Cooperação Técnica para a execução de programas, projetos, cursos e eventos de extensão; orientar a comunidade acadêmica sobre os procedimentos necessários ao registro das atividades de extensão.

Como essa categoria atende aos cursos de graduação e pós-graduação, a base utilizada para o cálculo do custo do aluno foi o número total de alunos da universidade (graduação e pós-graduação), multiplicado pelo número de alunos de cada curso em estudo.

Após recebimento dos dados relativos à folha de pagamento e a demais custos, verificou-se que não existe nenhum custo ligado a essas unidades.

5.5.3 – Unidades Que Dão Suporte às Unidades Administrativas e Acadêmicas

São definidas como de suporte as unidades indispensáveis ao funcionamento da Universidade, atendendo às unidades administrativas e acadêmicas.

A prefeitura da cidade universitária tem a responsabilidade pelos serviços gerais (transporte, vigilância e limpeza), obras e fiscalização (construção e fiscalização de projetos) e manutenção em geral (máquinas e equipamentos e administração de imóveis).

Foram consideradas nessa categoria (quadro 17)

Quadro 17 – Unidades de Suporte às Unidades Administrativas e Acadêmicas

CPD – Centro de Processamento de Dados
DRM – Departamento de Material
DIMAT – Divisão de Material
DIPATRI – Divisão de Patrimônio
GRH – Gerência de Recursos Humanos
DSG – Departamento de Serviços Gerais
DITRAN – Divisão de Transporte
DIVIG – Divisão de Vigilância
SERLIM – Serviço de Limpeza
DEMAN – Departamento de Manutenção
DIMEP – Divisão de Manutenção de Máquinas e Equipamentos
DIVAI – Divisão de Administração de Imóveis

Fonte: Universidade Federal de Sergipe.

O CPD é o responsável pela implementação da política de tecnologia da informação e comunicação de toda a Universidade. Assim, presta suporte às atividades acadêmicas e administrativas e atua também na elaboração de projetos de TI, na criação e adaptação de sistemas e na distribuição e manutenção de equipamentos.

Para a distribuição dos custos dessa unidade foi utilizada, como parâmetro, a quantidade de computadores.

O COC tem como principal objetivo contribuir para a redução dos custos, desde que a qualidade dos serviços não seja prejudicada. Uma das metas é a conscientização da comunidade acadêmica. Para essa unidade, utilizou-se como parâmetro o total de alunos.

O DRM é o departamento que contempla todas as atividades que envolvem material, bens permanentes e serviço de comunicação e reprodução de todas as unidades da UFS. Cabe-lhe ainda o tombamento de bens permanentes que ingressaram na instituição. Para que possa atingir seu objetivo, o Departamento conta com duas divisões, conforme se vê abaixo:

a) A DIMAT exerce suas funções de apoio a todas as unidades da Universidade, com relação à administração de materiais. O parâmetro utilizado foi o rateio da quantidade de requisições atendidas por órgão.

b) A DIPATRI tem como função o controle de todos os bens patrimoniais da UFS. Tomou-se como parâmetro a quantidade de bens pertencentes a cada unidade.

Este trabalho utilizou dados das unidades DIMAT e DIPATRI. O DRM teve seus custos rateados com suas divisões com base no número de servidores relacionados ao seu departamento. Dessa maneira, a relação de servidores foi de 50% para a DIMAT, e de 30% para a DIPATRI. Ou seja, foram alocados 80% dos custos desse departamento para compor a atividade de ensino.

Após visitas, entrevistas e análise dos relatórios auxiliares, produzidos pelas unidades, foram adotados os seguintes procedimentos:

- As compras possíveis de ser identificadas por unidade foram apropriadas diretamente;
- As compras relativas ao imobilizado, seja novo ou para melhoria, foram consideradas em sua depreciação.

A GRH é o órgão responsável pela administração e desenvolvimento do capital humano de toda a Universidade. Entre suas funções estão a coordenação e o acompanhamento dos processos de ingresso, a movimentação interna e externa de servidores efetivos e a contratação de servidores temporários e estagiários.

A unidade responde ainda pelos assuntos relativos aos aposentados e pensionistas, e, não tendo sido considerada como sacrifício para obtenção do ensino, foi excluída da apuração. Os demais custos tiveram seu rateio com base no número de

funcionários efetivos, estagiários, bolsistas e prestadores de serviço, dividido pelo número total de alunos da UFS.

No SIAFI, a PREFCAMP tem, sob sua responsabilidade, a maior parte das despesas relativas à mão de obra terceirizada. Dessa maneira, foram necessárias visitas e entrevistas com os gerentes das áreas, objetivando obter, através dos sistemas de registros auxiliares, os dados necessários para a apuração do custo.

Na PREFCAMP foram utilizadas as unidades que compõem o Departamento de Serviços Gerais e de Manutenção. O Departamento de Obras e Fiscalização, como tem sua operação vinculada ao bem permanente, foi desconsiderado, pois o procedimento de apropriação desse custo é pela depreciação.

O DSG é o departamento responsável pelo controle e execução das atividades relacionadas com os serviços de limpeza, transporte e vigilância de todo o Campus. Tem como divisões:

a) A DITRAN: a essa unidade competem o zelo, a conservação e a guarda de toda a frota de veículos pertencente à instituição. O custo foi apurado pela utilização de cada departamento relativo aos cursos em estudo.

b) A DIVIG: tem como função a segurança das pessoas e do patrimônio público no âmbito do Campus Universitário. Esse tipo de serviço é totalmente terceirizado.

c) A SERLIM: compete-lhe a limpeza de todas as dependências do Campus.

Em virtude da dificuldade de mensuração dos custos dessas unidades, o critério de rateio utilizado foi o número total de alunos da UFS. Dessa forma, essas unidades foram absorvidas pelas unidades acadêmicas.

O DSG teve seus custos rateados por suas unidades na seguinte proporção: 25% DITRAN, 57% DIVIG e 18% SERLIM, considerando também o número de servidores do departamento.

O DEMAN tem a responsabilidade pela manutenção de todos os bens móveis e imóveis da UFS, com suas divisões:

a) DIMEQ: cuja responsabilidade é a conservação e a manutenção de todos os bens móveis da UFS. Nessa unidade, foi utilizada como base de apuração a quantidade de SOS (solicitações) atendidas por setor.

b) DIVAI: tem como atribuição a guarda de toda a documentação, bem como as revisões dos bens imóveis da UFS. As aquisições relativas à matéria-prima para a

Marcenaria foram desconsideradas, uma vez que, para os bens móveis e imóveis, levou-se em conta o valor da depreciação. Para essa unidade, adotou-se como base de rateio do custo a quantidade de serviços executados.

Dessa forma, o Departamento de Manutenção teve como base de rateio a quantidade de solicitações de serviços recebidas e executadas.

O rateio do DEMAN com suas unidades foi na proporção de 48% para a DIMEQ e 52% para a DIVAI, também utilizando o número de servidores do departamento.

O demonstrativo da apuração dos custos relativos a essas unidades de suporte encontra-se no Apêndice A.

O custo dessa categoria foi distribuído pelas unidades administrativas, e as acadêmicas, conforme base de rateio definida para cada unidade x uso por cada unidade.

5.5.4 Unidades de Apoio às Unidades Acadêmicas

Fazem parte dessa categoria as unidades necessárias ao funcionamento dos cursos de graduação, como PROGRAD, PROEST e BICEN e demais no quadro 18.

Quadro 18 – Unidades de Apoio às Unidades Acadêmicas

BICEN – Biblioteca Central
COPAC – Coordenação de Planejamento Acadêmico
PROGRAD – Pró-Reitoria de Graduação
DAA – Departamento de Administração Acadêmica
DICAC – Divisão de Controle Acadêmico
DIREC – Divisão de Registro, Controle e Arquivo
DEAPE – Departamento de Apoio Didático-Pedagógico
DIMET – Divisão de Métodos e Técnicas de Ensino
DIAD – Divisão de Análise de Desempenho Acadêmico
NIUFEM – Núcleo de Integração Universidade/Ensino Fundamental e Médio CCV
– Coordenação do Concurso Vestibular
PROEST – Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis
CODAE – Coordenação de Assistência e Integração do Estudante
RESUN – Restaurante Universitário

Fonte: Universidade Federal de Sergipe.

A BICEN tem como missão gerenciar e disponibilizar informações para a comunidade universitária e a sociedade, visando à preservação e disseminação do conhecimento, contribuindo para a formação profissional, a prática da pesquisa e a consciência social.

A BICEN atende a todos os alunos da UFS e a comunidade externa. Para a comunidade externa, disponibiliza seu acervo à pesquisa local. Para os estudantes e funcionários, os serviços de empréstimos, reserva, consulta no local, ficha catalográfica, internet wi-fi, programa de comutação bibliográfica, sala de multimídia, sala de projeção e visita orientada. Em 2011, contava, em seu acervo, com 264.087 volumes.

Em 2007, a BICEN passou a integrar a rede PERGAMUM – Sistema Integrado de Bibliotecas. Esse sistema funciona de maneira integrada, garantindo agilidade no acesso à informação.

Em 2011, foi empenhado o montante de R\$ 1.911.720,69 (um milhão, novecentos e onze mil, setecentos e vinte reais e sessenta e nove centavos) em material bibliográfico solicitado pelos docentes.

Os livros que constituem o acervo são registrados no SIPAT. Por isso, foi efetuado o cálculo da amortização, juntamente com os bens permanentes.

O critério de rateio foi o número de empréstimos a cada curso em estudo, conforme relatório auxiliar fornecido pela unidade.

A COPAC tem como atividades a elaboração, o acompanhamento e a execução do plano de atividades departamentais da UFS e a realização de estudos para o planejamento das atividades acadêmicas em articulação com os demais órgãos envolvidos. Teve como base de rateio o número total de alunos matriculados na UFS.

A PROGRAD é o órgão responsável pela coordenação geral dos cursos de graduação da UFS, e faz o planejamento, a coordenação e a supervisão das atividades didático-pedagógicas e científicas relacionadas ao ensino de graduação.

É importante ressaltar que essa pró-reitoria desempenha suas funções antes do ingresso do aluno na universidade, pois está sob sua coordenação todo o processo seletivo, por meio da Coordenadoria do Concurso Vestibular.

Estão subordinados a essa pró-reitoria os Departamentos de Administração Acadêmica e de Apoio Didático-Pedagógico.

O DAA tem como responsabilidade o controle e a execução de atividades relacionadas com a administração acadêmica da UFS, exercendo suas funções com as divisões de Controle Acadêmico e Registro, Controle e Arquivo.

Os custos do DAA foram rateados com suas duas divisões na proporção de 83% para a DICAC e 17% para a DIREC, utilizado como critério o número de servidores dessas unidades.

O DEAPE exerce o acompanhamento qualitativo das atividades de ensino de graduação, visando aprimorar o processo de ensino-aprendizagem, bem como trabalha com as questões relacionadas aos estudantes com deficiência. Tem a contribuição direta das divisões de Métodos e Técnicas de Ensino, Análise de Desempenho Acadêmico e do Núcleo de Integração Universidade/Ensino Fundamental e Médio.

Também é função do DEAPE a administração dos programas de Monitoria, Prodência (projeto voltado para a formação do exercício dos futuros professores da educação básica) e Pibid (programa que visa inserir os professores, supervisores e coordenadores no contexto de comunicação da tecnologia).

Para o rateio dos custos do DEAPE, foi utilizado o percentual de participação das suas unidades.

A PROGRAD teve como base de rateio o número total de alunos matriculados nos cursos de graduação.

A PROEST tem como objetivo o planejamento, a coordenação e a supervisão do apoio ao estudante, visando à integração, assistência e promoção estudantil como processo pedagógico. Conta com o apoio da CODAE, que coordena a assistência e a integração do estudante, através dos programas de alimentação, residência, bolsa trabalho, apoio acadêmico e orientação psicossocial. Também controla a isenção da taxa de inscrição do vestibular.

O custo da gerência da PROEST teve sua proporção de 38% para a CODAE e 54% para o RESUN.

O RESUN também está subordinado à PROEST e tem como objetivo a assistência alimentar. Além disso, promove o estágio para os alunos do curso de Nutrição.

O RESUN divide em quatro categorias seu público de atendimento, a saber:

A – isentos – compreende os funcionários do RESUN, alunos dos Programas de Residência Universitária, Bolsa de Trabalho e Bolsa Alimentação;

B – valor de R\$ 1,00 – todos os alunos regularmente matriculados na UFS: graduação, pós-graduação, curso médio ou fundamental e servidores de nível médio e de apoio;

C – valor R\$ 2,00 – professores, servidores de nível superior e prestadores de serviços na área do Campus; e

D – valor R\$ 3,50 – visitantes eventuais.

A base de apuração do custo será o total de alimentação fornecida, excluídos os usuários que não estão inseridos na categoria de alunos de graduação.

5.5.5 Unidades Acadêmicas

Para essa categoria, ficaram os custos relacionados ao presente estudo e ao próprio Centro. As unidades acadêmicas são as seguintes:

Quadro 19 – Unidades Acadêmicas - CCSA

CCSA – Centro de Ciências Sociais e Aplicadas DDI – Departamento de Direito DAD - Departamento de Administração DCC - Departamento de Ciências Contábeis DEE - Departamento de Economia DSS - Departamento de Serviço Social NUCI - Núcleo de Ciência da Informação (Biblioteconomia) NURI - Núcleo de Relações Internacionais NSE - Núcleo de Secretariado Executivo NTU - Núcleo de Turismo
--

Fonte: Universidade Federal de Sergipe.

Após a obtenção dos custos das unidades não acadêmicas, ou seja, com vínculos de apoio às unidades administrativas e acadêmicas, foram eles alocados aos cursos ou unidades acadêmicas, com o rateio mencionado em cada unidade.

Foram selecionadas como principais variáveis: número de alunos matriculados por curso, número total de alunos da instituição, número total de funcionários por departamento, carga horária relativa às atividades de ensino, área útil e bens móveis.

Número de alunos (NA) – refere-se à quantidade de alunos dos cursos pesquisados; essa variável provoca um efeito positivo, pois, quanto maior o número de alunos, maior a tendência de diminuição do custo, uma vez que a maior parte dos custos é fixa.

Número de alunos total (NAt) – composta pelo número total de alunos da instituição, essa variável irá contribuir para a obtenção do custo por aluno dos departamentos que contribuem para a área de ensino, em comum a toda a instituição.

Número de funcionários (NF) – inclui os docentes e os servidores técnico-administrativos por departamento, nos exercícios de 2011 e 2012. Essa variável tende a

um impacto no custo, uma vez que, quanto maior o número de funcionários, maior o custo.

Carga Horária (CH) – inclui o total de horas das aulas práticas e teóricas. Em função de o custo do docente ser fixo, o aumento da carga horária diminuirá o custo.

Área Útil (AU) – considerou a área total de cada departamento de ensino. Quanto maior a área útil do departamento, maior o custo do aluno.

Bens Móveis (BM) – diz respeito ao imobilizado utilizado por cada departamento, esperando um efeito marginal positivo. Quanto mais equipamentos, maior custo.

Os principais elementos considerados no decorrer deste trabalho foram divididos em quatro grupos: elementos de custos, elementos acadêmicos, elementos econômico-financeiros e depreciação.

5.6 Elementos de Custos

5.6.1 Pessoal

5.6.1.1 Servidores

O quadro de mão de obra da UFS tem diferentes categorias. Por conseguinte, fez-se necessário adotar procedimentos distintos para cada uma delas, bem como utilizar bancos de dados independentes. No SIAFI, os dados estão armazenados por natureza de despesa como salário-base e outros benefícios, estagiários, bolsistas.

O controle dos docentes substitutos e visitantes é feito através do mesmo sistema. Dessa maneira, foram incluídos os custos correspondentes. Contudo, os encargos patronais são diferenciados, sendo 20% do Instituto Nacional do Seguro Social (INSS) e 1% do Programa do Patrimônio do Servidor Público (PASEP).

Para os servidores efetivos foram utilizadas as informações obtidas do SIAFI, sendo a contribuição previdenciária descontada dos servidores acrescida de 100% para encontrar a parte relativa à contribuição devida pela instituição, como encargo patronal, isto é (quadro 20):

Quadro 20 – Composição de Custos do Pessoal Efetivo

(+) Remuneração bruta (conforme tabela de rubricas) (+) Encargos patronais

Fonte: Universidade Federal de Sergipe.

O custo de cada categoria é apurado a cada unidade envolvida, conforme Apêndices A a F.

Corpo docente – conjunto de todos os professores; foram coletados dados referentes ao número, titulação, remuneração, capacitação e regime de trabalho.

Corpo não docente – agrega o pessoal que desempenha atividades administrativas e de apoio acadêmico; foram coletados dados sobre número, lotação, remuneração, capacitação e escolaridade.

Em função de a universidade não possuir folha de pagamento por departamento ou por unidade, foram realizadas as seguintes providências:

- obtenção do arquivo com dados de todos os servidores, onde constam o nome, data de admissão, função, titulação e órgão de lotação, dentre outras informações pessoais.
- em reunião com o CPD, a orientação foi para a abertura de chamado solicitando os dados necessários para composição do quadro dos servidores. Esse chamado foi aberto e a solicitação foi atendida.

5.6.1.2 Pessoal Terceirizado e Serviços de Terceiros

Em função da escassez de servidores do Quadro Permanente, devido ao complexo sistema de concurso público, a UFS faz contratação de pessoal em regime de prestação de serviços, com a finalidade de suprir o déficit do seu quadro.

Dessa maneira, o custo relativo à mão de obra teve a seguinte composição:

- (+) remuneração bruta, inclusive férias e 13º salário;
- (+) encargos patronais – INSS – 20% sobre a remuneração bruta;
- (+) outros encargos – vale-transporte, alimentação, FGTS.

Para obtenção dos dados desse item, colheram-se informações junto à Gerência de Recursos Humanos e à Prefeitura do Campus.

A COPEC permitiu acesso a todos os contratos firmados entre a UFS e as empresas contratadas. Para cada contrato existe um fiscal responsável. Cada um deles foi visitado para fornecer informações sobre a lotação do pessoal, pois os dados econômicos foram retirados dos próprios contratos.

Depois de identificada a lotação, foram vinculados os valores correspondentes e alocados os custos a cada unidade trabalhada nesta tese.

5.6.1.3 Estagiários

Esse item comporta a contratação de estagiários que ainda não concluíram a graduação.

O controle do pessoal estagiário é feito pela CENEUFS, que informou a unidade onde ocorreu o estágio e a respectiva remuneração. É importante ressaltar que, na categoria de estagiário, não há incidência de encargos, e sim o pagamento de um seguro.

Segundo o Relatório de Gestão – Prestação de Contas dos exercícios de 2011 e 2012, elaborado pela própria instituição, não houve despesas relativas a estagiários. Os próprios alunos da UFS, todos em caráter voluntário e curricular, assumiram a atividade.

5.6.1.4 Bolsistas

É competência da CODAE fazer o controle do pessoal bolsista. Ela informou a unidade a que o bolsista estava vinculado e sua respectiva remuneração. Cabe destacar que, nessa categoria, não existe incidência de encargos.

A UFS, pela Resolução 12/2005/CONSU, criou o Programa Bolsa Trabalho, que tem como objetivo a assistência ao estudante com renda familiar per capita comprovadamente baixa e, pela Resolução 25/2006/CONSU, normatizou o Programa Residência Universitária, cujo objetivo é oferecer auxílio-moradia a alunos de baixa renda.

5.7 Elementos Acadêmicos

Incluem-se nessa categoria dados relativos a cada curso, como número de alunos, matrículas e carga horária dos docentes.

Esses dados foram obtidos do Anuário Estatístico elaborado pela própria instituição, e os dados adicionais, junto ao DAA (Departamento de Administração Acadêmica).

À falta de informações, esta pesquisa fez o levantamento de matrículas vinculadas a alunos de outros cursos do próprio CCSA e de outros Centros da instituição.

5.7.1.Elementos Econômico-Financeiros

5.7.1.1 Material de Consumo

Todo material da UFS é adquirido pela DRM, por meio de processo licitatório, e armazenado no Almoxarifado Central; sua distribuição é feita por requisição de material (RM) expedida pelas unidades solicitantes.

Nessa categoria, está incluso material de copa e cozinha, de processamento de dados, de expediente, de limpeza e higienização. Para verificar seu custo, utilizou-se o critério de rateio pelo número de requisições atendidas.

5.7.1.2 Telefone, Água e Energia

Esses itens são controlados pela Prefeitura do Campus e contabilizados como despesas correntes.

Água e energia são separadas por campus, hospital e fundação. Em função dos cursos em estudo não possuírem salas próprias, os custos foram rateados pelo número total de alunos atendidos pela Universidade, inclusive do Colégio de Aplicação, que também está instalado nesse campus.

As informações foram fornecidas pela Prefeitura do Campus, em visita à unidade DSG, e conciliadas com os dados da contabilidade, por meio do balancete de verificação.

5.7.1.3 Depreciação de Bens

Para o cálculo da depreciação, utilizou-se o relatório fornecido pelo DIPATRI. É importante destacar que a UFS possui em sua estrutura uma marcenaria, faz manutenção e fabrica móveis novos. Dessa maneira, vai-se ter o custo com depreciação e com manutenção de móveis.

Para os bens imóveis, a UFS tem seu cadastro por prédio, ou seja, por imóvel, e, a cada imóvel, há discriminação das áreas comuns em geral e áreas comuns aos Centros. Visitas ao setor permitiram a obtenção das informações pertinentes.

Quanto ao espaço físico, sua composição encontra-se disponível no Anuário Estatístico de cada exercício e nos Relatórios de Gestão e da Divisão de Patrimônio.

Capítulo VI – Resultados da Apuração dos Custos

Após descrição e aplicação da metodologia adotada, chegou-se às informações que serão vistas a seguir.

6.1 Apuração dos Custos

6.1.1 Exercício 2011

No exercício em análise, a dotação global da UFS, segundo o SIAFI Gerencial, foi de R\$ 399.196.374. Aplicou-se em pessoal e encargos o montante de R\$ 281.682.357. As despesas de custeio perfizeram R\$ 70.071.187 e as despesas de capital, R\$ 47.442.831. Em percentuais, esse gasto significa 70%, 18% e 12% respectivamente.

Antes de adentrar a questão dos custos, fez-se necessário conhecer o número de alunos do CCSA. Como o calendário da instituição é semestral, buscou-se obter a média do número de alunos/ano, com desvio padrão, conforme se vê na tabela 1, a seguir. O número de alunos por curso e semestre foi extraído do Anuário Estatístico 2011 da UFS.

Tabela 01 – Número de Alunos do CCSA - Média e Desvio Padrão

<i>Curso</i>	<i>1º sem.</i>	<i>2º sem.</i>	<i>Média ± DP</i>
D	577	558	568 ± 13,44
DCC	610	624	617 ± 9,90
DEE	595	558	577 ± 26,16
DAD	819	762	791 ± 40,31
BB	147	148	148 ± 0,71
TU	232	219	226 ± 9,19
SE	230	217	224 ± 9,19
SS	455	435	445 ± 14,14
RI	146	136	141 ± 7,07

Fonte: Próprio autor.

Após elaboração dos Apêndices A, B e C, que versam sobre a apuração dos custos das unidades relacionadas ao ensino, conforme definido na metodologia, obteve-se a composição total dos custos das unidades acadêmicas do CCSA no montante de R\$ 19.895.733/ano. O componente de maior peso na composição desses custos foi a rubrica pessoal, representando 81% do total. É importante destacar que, do custo com pessoal, 99% foram gastos com pessoal direto e 1% com terceirização.

O custo total dos cursos do CCSA correspondeu a 28% do total executado com despesas de custeio da UFS. Já com relação à despesa com pessoal, o Centro contribuiu com 6% do montante.

Observou-se que os cursos de maior custo, nesse primeiro momento, foram Economia, Serviço Social, Administração e Relações Internacionais. Houve um custo médio para o CCSA de R\$ 5.108/aluno (tabela 2).

Tabela 02 – Demonstrativo do Custo Anual Total dos Cursos do CCSA

<i>Curso</i>	<i>Custo Total Anual</i>	<i>Quant. alunos</i>	<i>Custo aluno/ano</i>
D	2.942.944	568	5.181
DCC	1.506.521	617	2.442
DEE	4.495.850	577	7.792
DAD	4.903.577	791	6.199
BB	716.218	148	4.839
TU	851.606	226	3.768
SE	775.096	224	3.460
SS	2.884.851	445	6.483
RI	819.071	141	5.809
Total	19.895.733	3.737	
Custo médio.....R\$ 5.108			

Fonte: Próprio autor.

Como o maior contribuinte do custo foi o pessoal, demonstra-se abaixo (tabela 3) a relação custo e titulação, a qual afeta significativamente a remuneração do docente e do técnico. Em função do custo do corpo técnico ser menor que 1% do custo do corpo docente, apenas se apresentará o quantitativo deste.

Tabela 03 – Demonstrativo do Pessoal Docente – Relação Custo /Titulação

Cursos	Custo	Titulação			
	<i>Pessoal</i>	<i>Especialista</i>	<i>Mestre</i>	<i>Doutor</i>	<i>Total</i>
D	2.360.181	6	11	11	28
DCC	877.131	9	5	-	14
DEE	3.897.264	1	6	17	24
DAD	4.065.324	-	11	9	20
BB	548.961	-	4	1	5
TU	631.102	-	5	1	6
SE	565.136	-	7	-	7
SS	2.452.885	-	8	10	18
RI	652.678	-	-	4	4
Total	16.050.661	16	57	53	126

Fonte: Próprio autor.

Considerando o custo com pessoal e o total de docentes, os cursos de maiores custos foram Administração, Economia, Serviço Social e Direito. No entanto, deve-se levar em conta, além da titulação, o regime de trabalho, conforme demonstrado abaixo na tabela 4.

Tabela 04 – Demonstrativo do Pessoal Docente – Relação Custo / Titulação / Regime de Trabalho

Cursos	Custo	Titulação				Regime de Trabalho			
	<i>Pessoal</i>	<i>Especi.</i>	<i>Mestre</i>	<i>Doutor</i>	<i>Total</i>	<i>DE</i>	<i>20 horas</i>	<i>40 horas</i>	<i>Visitante</i>
D	2.360.181	6	11	11	28	8	2	18	5
DCC	877.131	9	5	-	14	3	1	10	1
DEE	3.897.264	1	6	17	24	24	-	-	4
DAD	4.065.324	-	11	9	20	18	1	1	4
BB	548.961	-	4	1	5	5	-	-	1
TU	631.102	-	5	1	6	6	-	-	1
SE	565.136	-	7	-	7	7	-	-	-
SS	2.452.885	-	8	10	18	17	-	1	1
RI	652.678	-	-	4	4	4	-	-	2
Total	16.050.661	16	57	53	126	92	4	30	19

Fonte: Próprio autor.

Tabela 05 - Demonstrativo em % - Qualificação e Regime de Trabalho

Cursos	Titulação			Regime de Trabalho		
	<i>Especialista</i>	<i>Mestre</i>	<i>Doutor</i>	<i>DE</i>	<i>20 horas</i>	<i>40 horas</i>
D	21%	39%	39%	29%	7%	64%
DCC	64%	36%	0%	21%	7%	71%
DEE	4%	25%	71%	100%	0%	0%
DAD	0%	55%	45%	90%	5%	5%
BB	0%	80%	20%	100%	0%	0%
TU	0%	83%	17%	100%	0%	0%
SE	0%	100%	0%	100%	0%	0%
SS	0%	44%	56%	94%	0%	6%
RI	0%	0%	100%	100%	0%	0%

Fonte: Próprio autor.

Selecionando os cursos de Direito e Economia, que possuem maior quantitativo de docentes (tabela 5), tem-se a seguinte análise. Apesar de o curso de Direito ter maior quantitativo de docentes, na sua composição 39% eram doutores, 39% mestres e somente 29% tinham dedicação exclusiva. Em contraponto, Economia tem em sua totalidade docentes com dedicação exclusiva e 71% eram doutores. Dessa maneira, fica demonstrado que a qualificação e o regime de trabalho são fatores de contribuição na elevação do custo.

Um outro ponto a considerar é a ausência de docentes com doutorado, caso de Ciências Contábeis e Secretariado. Embora o curso de Secretariado representasse 50% do quantitativo de Ciências Contábeis, seu custo com pessoal foi mais elevado, correspondendo a 64% do DCC. Isso decorreu da qualificação e do regime de trabalho docente. No curso de Secretariado, todos tinham dedicação exclusiva e todos eram mestres.

Segundo o Relatório de Gestão 2011, nesse ano o quadro de docentes da UFS totalizou 1069, sendo 684 doutores (64%), 337 mestres (31,5%), 42 especialistas (4%) e 6 graduados (0,5%). O CCSA participou com 2,43% do total de docentes; desse percentual, 9% eram doutores, 20% mestres e 38% especialistas.

Com relação ao regime de trabalho, a UFS tinha em 2011 3% de docentes com 20 horas, 11% com 40 horas e 86% com dedicação exclusiva. Entretanto, os cursos de Direito e Ciências Contábeis apresentavam o menor percentual de docentes nesse último

regime de trabalho dentro do CCSA. Essa situação sugere que atividades não docentes são melhor remuneradas, representam ganhos sociais e ascensão profissional.

Como um aluno é matriculado em várias disciplinas do próprio curso e de outros cursos, foram elaboradas várias tabelas com todas as disciplinas ofertadas por cada curso, dentro do exercício em estudo, identificando por disciplina a quantidade de matrículas de alunos de outros cursos. Para melhor entendimento do que está sendo dito, veja-se a tabela 6 seguinte:

Tabela 06 – Disciplinas do Curso de Ciências Contábeis - Atendimento a Outros Cursos

Seq	Disciplina	Mat. Total	CC	AD	CE	BB	TU	SE	Outras
1	Contabilidade Geral II	167	134		1			1	31
2	Prática em Contabilidade I	75	75						
3	Prática em Contabilidade II	68	68						
4	Contabilidade e Análise de Balanço	98	17		81				
5	Teoria Contábil	242	44	10	117			1	70
6	Contabilidade Aplicada Administração I	247	13	170		4	59	1	
7	Contabilidade Aplicada Administração II	90	1	88		1			
8	Contabilidade Comercial	116	115	1					
9	Contabilidade e Análise de Custos	10	10						
10	Análise de Balanço	85	85						
11	Auditoria Contábil I	73	73						
12	Auditoria Contábil II	84	84						
13	Contabilidade Gerencial	113	113						
14	Perícia Contábil	83	83						
15	Contabilidade Pública I	122	122						
16	Contabilidade Pública II	76	76						
18	Contabilidade Tributária I	140	140						
19	Contabilidade Tributária II	86	86						
20	Contabilidade Industrial	137	137						
21	Contabilidade de Serviços	147	147						
22	Contabilidade das Instituições Financeiras	123	116						7
23	Contabilidade Agrícola	22	22						
24	Ética Geral e Prof em Contabilidade	171	163	1	2				5
25	Contabilidade Geral I	259	121	8	3	3			124
26	Contabilidade Rural	92	92						
27	Contabilidade Avançada	46	46						
28	Contabilidade de Custos	98	98						
	Total	3070	2281	278	204	8	59	3	237
	% de participação		74,30	9,06	6,64	0,26	1,92	0,10	7,72

Fonte: Próprio autor.

Selecione-se na tabela 6, a disciplina Teoria Contábil, como exemplo. Ela teve 242 matrículas, 44 delas de alunos do curso de Ciências Contábeis, 10 de Administração, 117 de Economia, 1 de Secretariado e 70 de outros cursos de outros Centros. Do total de matriculados, somente 18% eram alunos do próprio curso.

Após elaboração dessa tabela de atendimento para cada curso do CCSA, extraiu-se o percentual de atendimento a alunos de outros cursos. É o que se mostra a seguir na tabela 7. A coluna “Outros” significa cursos de outros Centros.

Tabela 07 – Disciplinas dos Cursos do CCSA em Atendimento a Outros Cursos

<i>Cursos</i>	<i>D</i>	<i>CC</i>	<i>CE</i>	<i>AD</i>	<i>BB</i>	<i>TU</i>	<i>SE</i>	<i>SS</i>	<i>RI</i>	<i>Outros</i>
DCC	0,00%	74,30%	6,64%	9,06%	0,26%	1,92%	0,10%	0,00%	0,00%	7,72%
DAD	0,00%	11,30%	3,13%	64,47%	0,05%	1,80%	5,77%	0,13%	0,11%	13,24%
DEE	3,12%	4,29%	62,52%	8,68%	0,14%	0,07%	0,65%	3,19%	0,51%	16,84%
BB	0,00%	0,28%	1,13%	1,13%	93,08%	0,00%	0,28%	0,85%	0,00%	3,25%
TU	0,00%	0,13%	0,53%	0,99%	0,00%	96,09%	0,07%	0,07%	0,00%	2,12%
SS	0,04%	0,00%	0,04%	0,22%	0,00%	0,04%	0,09%	98,45%	0,00%	1,11%
D	77,02%	11,56%	2,14%	3,36%	0,29%	0,03%	0,24%	2,13%	1,50%	1,73%
RI	5,56%	0,00%	5,56%	0,00%	2,78%	6,94%	2,78%	0,00%	29,17%	47,22%
SE	0,00%	1,41%	0,28%	0,84%	0,00%	0,42%	96,20%	0,28%	0,00%	0,56%

Fonte: Próprio autor.

A tabela 7 permite observar os cursos que ofereciam maior número de disciplinas que atendiam a interdisciplinaridade. É o caso do curso de Relações Internacionais, que atendeu a 47,22% de cursos de outros Centros, 23,61% de cursos do mesmo Centro e do próprio curso somente 29,17%.

Resumindo ainda mais, na tabela 7, pode-se obter o percentual de atendimento ao próprio curso e aos demais cursos dentro da UFS. É relevante destacar que os cursos que deram maior atendimento a outros foram as Relações Internacionais, Economia e Administração.

**Tabela 08 - Disciplinas dos Cursos do CCSA em Atendimento a Outros Cursos -
Resumo em %**

<i>Cursos</i>	<i>Próprio</i>	<i>Outros</i>
DCC	74,30%	7,72%
DAD	64,47%	13,24%
DEE	62,52%	16,84%
BB	93,08%	3,25%
TU	96,09%	2,12%
SS	98,45%	1,11%
D	77,02%	1,73%
RI	29,17%	47,22%
SE	96,20%	0,56%

Fonte: Próprio autor.

Após a execução dessas fases, foi realizada a transferência de valores (custos) entre os cursos do CCSA, conforme os devidos percentuais de participação nas matrículas efetivas (tabela 8). Já para os cursos de outros Centros, retirou-se do custo total o percentual de utilização de cada curso.

A título de exemplo:

O custo total do DCC foi de R\$ 1.506.521. Como as disciplinas ofertadas atenderam somente 74% de alunos do curso, após o rateio, seu custo foi reduzido para R\$ 1.119.477 (tabela 9).

Tabela 09 – Demonstrativo dos Custos dos Cursos do CCSA Após Rateio

Curso	Custo Anual	Quant. alunos	Custo aluno/ano
D	2.266.539	568	3.990
DCC	1.119.477	617	1.814
DEE	2.810.593	577	4.871
DAD	3.161.425	791	3.997
BB	666.639	148	4.504
TU	818.324	226	3.621
SE	745.682	224	3.329
SS	2.840.025	445	6.382
RI	238.914	141	1.694
Total	14.667.619	3.737	
	Custo Médio	3.800	

Fonte: Próprio autor.

Nesse momento, conforme tabela 9, houve uma inversão de cursos: Serviço Social passou a ocupar o primeiro lugar com maior custo, sendo seguido por Economia, Biblioteconomia e Direito, indo para a última colocação o curso de Relações Internacionais. Toda essa mudança ocorreu em função da realocação dos custos. Também se pode notar que o custo médio anual do aluno caiu de R\$ 5.108 para R\$ 3.800, demonstrando efetivamente que os cursos podem ter seus custos reduzidos quando oferecem vagas para outros cursos ou quando atendem plenamente a sua oferta.

Observe-se a tabela 12 a seguir:

Tabela 10 – Demonstrativo do % das Matrículas Realizadas X Oferta

Cursos	Ofertadas	Realizadas	% Realizado
D	8.044	6.954	86%
DCC	4.434	3.070	69%
DEE	5.450	2.916	54%
DAD	7.181	5.559	77%
BB	1.561	708	45%
TU	2.202	1.510	69%
SE	952	711	75%
SS	2.464	2.253	91%
RI	1.667	72	4%
Total	33.955	23.753	70%

Fonte: Próprio autor.

A tabela 10 revela o desequilíbrio entre oferta e demanda de disciplinas, com a consequente ociosidade de vagas, mostrando que somente 70% das vagas ofertadas no Centro foram preenchidas em 2011.

Outro ponto importante é o atendimento aos alunos. Segundo dados do Anuário Estatístico de 2011 da própria instituição, havia 23.021 alunos para 1069 docentes, ou seja, cada docente atendeu, em média, 21 alunos.

A tabela 11, a seguir mostra que o CCSA teve atendimento médio de 30 alunos por docente, acima da média encontrada na UFS.

Tabela 11 – Relação Alunos X Docentes X Atendimento ao Aluno

Cursos	Alunos	Docentes	Atendimento
D	568	28	20
DCC	617	14	44
DEE	577	24	24
DAD	791	20	40
BB	148	5	30
TU	226	6	38
SE	224	7	32
SS	445	18	25
RI	141	4	35
Total	3.737	126	30

Fonte: Próprio autor.

Diante de todos os dados organizados nas tabelas anteriores, pode-se fazer o seguinte resumo sobre 2011:

- Direito – 29% do seu quadro tinham dedicação exclusiva e 39% eram doutores. Atendeu a 86% da oferta e apresentou relação de 20 alunos por docente;
- Ciências Contábeis – atendeu somente a 69% das vagas ofertadas e seu custo foi baixo em função do quantitativo de docentes, da qualificação e do regime de trabalho. Foram 44 alunos por docente;
- Economia – todo o seu quadro estava sob o regime de dedicação exclusiva e 71% eram doutores. Quanto à oferta cobriu 54%, e foi o segundo custo mais elevado do Centro. Atendeu 24 alunos por docente;
- Administração – atendeu a 77% da oferta. Teve 90% do seu quadro docente em regime de dedicação exclusiva e 45% eram doutores. Atendeu 40 alunos por docente;
- Biblioteconomia – teve a totalidade do seu corpo docente em dedicação exclusiva e 20% eram doutores. Com relação à oferta, atendeu 45% e cada docente assistiu 30 alunos;
- Turismo – todos os docentes estavam no regime de dedicação exclusiva e 17% tinham titulação de doutor. O curso atendeu a 69% da oferta e teve 38 alunos por docente;

- Secretariado – 100% do seu quadro de docentes estavam sob regime de dedicação exclusiva e nenhum era doutor. Atendeu a 75% da oferta e teve 32 alunos por docente.
- Serviço Social – 94% do corpo docente trabalhava sob o regime de dedicação exclusiva e 56% eram doutores; 91% da oferta foram atendidos e sua relação aluno/docente correspondeu a 25;
- Relações Internacionais – 100% do seu quadro de docente eram doutores e estavam sob regime de dedicação exclusiva; atendeu somente a 4% da oferta, com 35 alunos por docente.

A realidade de 2011 mostrou que todos os cursos do CCSA necessitam de ajustes para melhoria de seu funcionamento e da prestação de serviços à comunidade.

6.1.2 Exercício 2012

Nesse exercício, a dotação global da UFS, de acordo com o SIAFI Gerencial, foi de R\$448.851.433, aplicados da seguinte forma: pessoal e encargos, R\$310.936.194; despesas de custeio R\$ 74.711.420; despesas de capital, R\$ 63.203.819. Em termos percentuais, 69%, 17% e 14% respectivamente.

Seguindo o procedimento utilizado no estudo do exercício de 2011, procurou-se conhecer a quantidade de alunos do CCSA, antes de abordar a questão dos custos. Como o calendário da UFS é semestral, buscou-se obter a média do número de alunos/ano, com desvio padrão, e elaborou-se a tabela 12 abaixo. O Anuário Estatístico 2012 da UFS forneceu o número de alunos por curso e por semestre.

Tabela 12 – Número de Alunos do CCSA - Média e Desvio Padrão

<i>Curso</i>	<i>1º sem.</i>	<i>2º sem.</i>	<i>Média ± DP</i>
D	568	559	564 ± 6,36
DCC	601	589	595 ± 8,49
DEE	591	536	564 ± 38,89
DAD	790	731	761 ± 41,72
BB	190	193	192 ± 2,12
TU	239	211	226 ± 19,80
SE	238	225	224 ± 9,19
SS	445	423	445 ± 15,56
RI	176	159	141 ± 12,02

Fonte: Próprio autor.

A elaboração dos Apêndices D a F, que tratam da apuração dos custos das unidades vinculadas ao ensino, permitiu o conhecimento da composição total dos custos das unidades acadêmicas no montante de R\$ 21.116.652/ano. A rubrica pessoal foi o componente de maior peso desses custos: 95% do total, sendo 99,5% foram gastos com pessoal direto e 0,5% com terceirização.

O custo total dos cursos do CCSA corresponde a 28% do total executado com despesas de custeio da UFS. Quanto à despesa com pessoal, esse Centro aplicou 6% do montante.

Economia, Serviço Social, Administração e Secretariado tiveram os custos elevados, nessa primeira abordagem. O CCSA teve um custo médio de R\$ 5.697/aluno, como se observa na tabela 13 a seguir.

Tabela 13 – Demonstrativo do Custo Anual Total dos Cursos do CCSA

<i>Curso</i>	<i>Custo Total Anual</i>	<i>Quant alunos</i>	<i>Custo aluno/ano</i>
D	3.015.696	564	5.347
DCC	1.530.427	595	2.572
DEE	4.876.037	564	8.645
DAD	5.193.915	761	6.825
BB	832.248	192	4.335
TU	934.508	225	4.153
SE	727.137	113	6.435
SS	2.983.667	434	6.875
RI	1.023.016	168	6.089
Total	21.116.652	3.616	
	Custo médio	5.697	

Fonte: Próprio autor.

Uma vez que a maior parcela do custo foi com pessoal, demonstrou-se a relação entre custo e titulação, já que esta afeta significativamente a remuneração do docente e do técnico.

Tabela 14 – Demonstrativo do Pessoal Docente – Relação Custo / Titulação

<i>Cursos</i>	<i>Custo</i>	<i>Titulação</i>			
	<i>Pessoal</i>	<i>Especialista</i>	<i>Mestre</i>	<i>Doutores</i>	<i>Total</i>
D	2.508.939,56	4	12	11	27
DCC	982.145,20	9	5	-	14
DEE	4.350.200,30	1	5	18	24
DAD	4.457.470,75	-	11	10	21
BB	631.799,56	-	3	2	5
TU	734.274,25	-	5	2	7
SE	617.456,97	-	7	-	7
SS	2.609.158,75	-	8	9	17
RI	851.742,69	-	1	4	5
Total	17.743.188,03	14	57	56	127

Fonte: Próprio autor.

Pode-se observar que, nessa relação, em 2012, Administração, Economia, Serviço Social, e Direito foram os cursos que utilizaram maiores recursos da rubrica pessoal (tabela 14).

Deve-se, segundo tabela 15, ainda, considerar a relação entre titulação e regime de trabalho docente, o qual também afeta a questão dos custos.

Tabela 15 – Demonstrativo do Pessoal Docente — Relação Custo / Titulação / Regime de Trabalho

<i>Cursos</i>	<i>Custo</i>	<i>Escolaridade</i>				<i>Regime de Trabalho</i>			
	<i>Pessoal</i>	<i>Especialista</i>	<i>Mestre</i>	<i>Doutor</i>	<i>Total</i>	<i>DE</i>	<i>20 horas</i>	<i>40 horas</i>	<i>Visitante</i>
D	2.508.939,56	4	12	11	27	8	2	17	6
DCC	982.145,20	9	5	-	14	4	1	9	-
DEE	4.350.200,30	1	5	18	24	23	-	1	7
DAD	4.457.470,75	-	11	10	21	19	1	1	4
BB	631.799,56	-	3	2	5	4	1	-	2
TU	734.274,25	-	5	2	7	7	-	-	1
SE	617.456,97	-	7	-	7	7	-	-	1
SS	2.609.158,75	-	8	9	17	16	-	1	3
RI	851.742,69	-	1	4	5	5	-	-	4
Total	17.734.188,03	14	57	56	127	93	5	29	28

Fonte: Próprio autor.

Tomem-se como exemplo (tabela 16) os cursos de Direito e Economia, que possuíam maior número de docentes (tabela 16). O curso de Direito tinha o maior quantitativo de docentes — 27, 41% doutores e 44% mestres. Somente 30% tinham dedicação exclusiva. Em contrapartida, Economia tinha em seu quadro 96% dos docentes com dedicação exclusiva e 75% doutores. Constata-se, pois, que a qualificação e o regime de trabalho são fatores que contribuem para elevar o custo.

Tabela 16 – Demonstrativo em % - Qualificação e Regime de Trabalho

<i>Cursos</i>	<i>Titulação</i>			<i>Regime de Trabalho</i>		
	<i>Especialista</i>	<i>Mestre</i>	<i>Doutor</i>	<i>DE</i>	<i>20 horas</i>	<i>40 horas</i>
D	15%	44%	41%	30%	7%	63%
DCC	64%	36%	0%	29%	7%	64%
DEE	4%	21%	75%	96%	0%	4%
DAD	0%	52%	48%	90%	5%	5%
BB	0%	60%	40%	80%	20%	0%
TU	0%	71%	29%	100%	0%	0%
SE	0%	100%	0%	100%	0%	0%
SS	0%	47%	53%	94%	0%	6%
RI	0%	20%	80%	100%	0%	0%

Fonte: Próprio autor.

A ausência de docentes com doutorado também deve ser considerada. Embora o curso de Biblioteconomia tivesse 36% do quantitativo de Ciências Contábeis, seu custo com pessoal foi mais elevado, correspondendo a 64% do DCC, em decorrência da qualificação e do regime de trabalho docente. No curso de Biblioteconomia, 80% dos professores trabalhavam em regime de dedicação exclusiva e 40% eram doutores.

De acordo com o Relatório de Gestão 2012, a UFS totaliza 1156 professores com a seguinte titulação: 739 doutores (64%), 372 mestres (32%), 40 especialistas (3,5%) e 5 graduados (0,5%). O CCSA participa com 11% do total de docentes; desse percentual, 8% eram doutores, 15% mestres e 35% especialistas.

Também conforme aquele Relatório, em 2012, a UFS teve 3% dos docentes com regime de 20 horas, 10% com 40 horas e 87% com dedicação exclusiva. Dentro do CCSA, os cursos de Direito e Ciências Contábeis apresentaram o menor percentual de docentes com dedicação exclusiva — 30 e 29%, respectivamente.

Ainda para melhor dimensionamento dos custos, precisa-se considerar que as disciplinas ofertadas por cada curso atendem aos alunos do próprio curso e de outros,

sejam ou não do mesmo Centro. Por isso, foi necessário elencar as disciplinas oferecidas pelo curso de Ciências Contábeis em 2012 e identificar o percentual de atendimento a outros cursos. Daí, então, pode-se verificar o impacto no custo de cada curso.

Em função da interdisciplinaridade, é importante destacar que as disciplinas ofertadas por cada curso atendem aos alunos do próprio curso e de outros cursos, seja do mesmo centro ou de outros. Nesse contexto, buscou-se identificar qual o percentual de atendimento a outros cursos, para então, com isso diminuir o custo de cada curso.

Tabela 17 – Disciplinas do Curso de Ciências Contábeis- Atendimento a Outros Cursos

<i>Disciplina</i>	<i>Mat. Total</i>	<i>CC</i>	<i>AD</i>	<i>CE</i>	<i>BB</i>	<i>TU</i>	<i>SS</i>	<i>D</i>	<i>RI</i>	<i>SE</i>	<i>Outras</i>
Análise de Balanço	59	59									
Auditoria Contábil I	84	84									
Auditoria Contábil II	30	30									
Auditoria Contábil II	62	62									
Contabilidade Agrícola	35	35									
Cont. Aplicada à Administração I	253	13	180			45				4	11
Cont. Aplicada à Administração II	124	1	122								1
Contabilidade Avançada	62	62									
Contabilidade Comercial	82	76	6								
Contabilidade Comercial	9	8	1								
Cont. das Instituições Financeiras	130	130									
Contabilidade de Custos	77	77									
Contabilidade de Serviços	100	100									
Contabilidade do 3º Setor	1	1									
Cont. e Análise de Balanço	44	17	27								
Contabilidade e Análise de Custos	31	31									
Contabilidade Geral I	161	102	3	1	1				1	1	52
Contabilidade Geral II	183	155	2								26
Contabilidade Gerencial	74	74									
Contabilidade Industrial	121	121									
Contabilidade Pública I	120	120									
Contabilidade Pública II	93	93									
Contabilidade Rural	85	85									
Contabilidade Tributária I	114	113									1
Contabilidade Tributária II	97	97									
Ética Geral e Prof. Em Cont.	114	107		1						1	5
Perícia Contábil	28	28									
Prática em Contabilidade I	68	68									
Prática em Contabilidade I	68	68									
Teoria Contábil	263	78	10	111						1	63
Análise das Demonstrações Cont.	35	35									
Cont. Aplicada à Atuária II	0										
Obrigações e Rotinas Trabalhistas	60	60									
Total	2867	2190	351	113	1	45	0	0	1	7	159
% de participação		76,3	12,24	3,94	0,03	1,57	0,00	0,00	0,03	0,24	5,55

Fonte: Próprio autor.

Como exemplo, selecionou-se a disciplina Teoria Contábil, na tabela 17. Ela teve 263 matrículas, 78 do próprio curso, 10 de Administração, 111 de Economia, 1 de

Secretariado e 63 de outros cursos de outros Centros. Do total de matriculados, somente 30% são alunos do próprio curso.

A tabela 18, expõe os percentuais de atendimento. A coluna “Outros” se refere a cursos de outros Centros.

Tabela 18 – Disciplinas dos Cursos do CCSA em Atendimento a Outros Cursos

<i>Cursos</i>	<i>D</i>	<i>CC</i>	<i>CE</i>	<i>AD</i>	<i>BB</i>	<i>TU</i>	<i>SE</i>	<i>SS</i>	<i>RI</i>	<i>Outros</i>
D	81,63%	9,46%	2,23%	3,27%	0,00%	0,09%	0,30%	1,29%	0,25%	1,49%
DCC	0,00%	76,39%	3,94%	11,24%	0,03%	1,57%	0,24%	0,00%	0,03%	5,55%
DEE	2,24%	2,87%	69,63%	3,28%	0,00%	0,02%	1,37%	2,21%	3,11%	15,27%
DAD	0,02%	10,56%	3,06%	61,65	0,00%	1,39%	5,51%	0,03%	0,27%	17,51%
BB	0,00%	0,09%	0,00%	0,38%	97,82%	0,38%	0,19%	0,09%	0,09%	0,95%
TU	0,00%	0,00%	0,25%	0,56%	0,00%	95,36%	0,00%	0,44%	0,00%	3,39%
SE	0,00%	0,93%	0,66%	1,99%	0,00%	0,40%	94,15%	0,00%	0,13%	1,73%
SS	0,00%	0,15%	0,04%	0,12%	0,00%	0,15%	0,19%	97,58%	0,00%	1,77%
RI	0,47%	0,08%	0,08%	0,62%	0,00%	0,39%	0,16%	0,00%	96,27%	1,94%

Fonte: Próprio autor.

A tabela 18 permite visualizar os cursos que ofereceram maior número de disciplinas que atendiam a interdisciplinaridade. Em 2012 os cursos que mais ofereceram participação a outros cursos de outros Centros foram Economia, com 15,27%, e Administração, com 17,51%.

A tabela 18 pode ainda ser mais resumida, colocando-se o percentual de atendimento ao próprio curso e aos demais cursos da instituição. Verifica-se segunda tabela 19 que os cursos que dão maior atendimento a outros são os de Administração e Economia.

Tabela 19 – Disciplinas dos Cursos do CCSA em Atendimento a Outros Cursos - Resumo em %

<i>Cursos</i>	<i>Próprio</i>	<i>Outros</i>
D	81,63%	18,37%
DCC	76,39%	23,61%
DEE	69,63%	30,37%
DAD	61,65%	38,35%
BB	97,82%	2,18%
TU	95,36%	4,64%
SE	94,15%	5,85%
SS	97,58%	2,42%
RI	96,27%	3,73%

Fonte: Próprio autor.

Executadas essas fases, realizou-se a transferência de valores (custos) entre os cursos do CCSA, conforme os respectivos percentuais de participação. Para os cursos de outros Centros, excluiu-se do custo total o percentual de utilização de cada curso. Exemplificando:

O custo total do curso de Economia foi de R\$ 4.876.037. Suas disciplinas atenderam somente 69,63% de alunos do próprio curso. Após o rateio, seu custo foi reduzido para R\$ 3.395.073, conforme se observa na tabela 20.

Tabela 20 – Demonstrativo dos Custos dos Cursos do CCSA Após Rateio

<i>Curso</i>	<i>Custo Anual</i>	<i>Quant alunos</i>	<i>Custo aluno/ano</i>
D	2.461.837	564	4.365
DCC	1.169.039	595	1.965
DEE	3.395.073	564	6.020
DAD	3.202.290	761	4.208
BB	814.138	192	4.240
TU	891.124	225	3.961
SE	684.592	113	6.058
SS	2.809.091	434	6.473
RI	984.892	168	5.862
Total	16.412.077	3.616	
	Custo médio	4.795	

Fonte: Próprio autor.

Ainda considerando a tabela 20, observa-se que o curso de Economia inverte a posição com o curso de Serviço Social, que passa a ocupar o primeiro lugar, seguido

dos cursos de Secretariado, Economia e Relações Internacionais. Essa mudança decorreu da realocação dos custos. Também se pode notar que o custo médio anual baixou de R\$ 5.697 para R\$ 4.795. Efetivamente, os cursos podem ter seus custos reduzidos quando oferecem vagas para outros cursos.

Sabe-se que a definição da quantidade ideal de matrículas e o atendimento a essa oferta possibilitaria um equilíbrio no custo. Este estudo observou que não se conseguiu atingir o quantitativo desejado. Analise-se a tabela 21, abaixo.

Tabela 21 – Demonstrativo do % das Matrículas Realizadas X Oferta

<i>Cursos</i>	<i>Ofertadas</i>	<i>Realizadas</i>	<i>% realizado</i>
D	8.620	6.915	80%
DCC	3.661	2.867	78%
DEE	6.322	4.244	67%
DAD	7.077	5.826	82%
BB	1.740	1.057	61%
TU	2.088	1.594	76%
SE	1.007	752	75%
SS	3.041	2.605	86%
RI	2.479	1.288	52%
Total	36.035	27.148	75%

Fonte: Próprio autor.

Verifica-se mediante análise da tabela 21 a ociosidade de vagas como decorrência do desequilíbrio entre oferta e demanda de disciplinas. Somente 75% das vagas ofertadas no Centro foram preenchidas.

O atendimento aos alunos é ponto outro que merece destaque. Segundo o Anuário Estatístico da UFS, em 2012 havia 24.335 alunos para 1156 docentes, ou seja, cada docente atendeu, em média, 21 alunos.

A tabela 22 a seguir dispõe sobre a situação do CCSA no tocante ao atendimento aos alunos.

Tabela 22 – Relação Alunos X Docentes X Atendimento ao Aluno

<i>Cursos</i>	<i>Alunos</i>	<i>Docentes</i>	<i>Atendimento</i>
D	564	27	21
DCC	595	14	43
DEE	564	24	24
DAD	761	21	36
BB	192	5	38
TU	225	7	32
SE	113	7	16
SS	434	17	26
RI	168	5	34
Total	3.616	127	28

Fonte: Próprio autor.

A média de atendimento do CCSA foi de 28 alunos por docente, acima da média que ocorre na instituição.

Os dados organizados nos quadros anteriores permitem elaborar o seguinte resumo do exercício 2012:

- Direito – 30% do seu quadro docente tinham dedicação exclusiva e 40% eram doutores. Atendeu a 80% da oferta e apresentou relação de 21 alunos por docente;
- Ciências Contábeis – atendeu somente a 78% das vagas ofertadas e seu custo foi baixo em função do quantitativo de docentes, da titulação e do regime de trabalho. Foram 43 alunos por docente;
- Economia – 96% do seu quadro estavam sob o regime de dedicação exclusiva e 75% eram doutores. Quanto à oferta, cobriu 67%. Apresentou o terceiro custo mais elevado do Centro. Atendeu 24 alunos por docente;
- Administração – atendeu a 82% da oferta, 90% do seu quadro docente tinham regime de dedicação exclusiva e 48% eram doutores. Relação de 36 alunos por docente;
- Biblioteconomia – 80% do seu corpo docente tinham dedicação exclusiva e 40% eram doutores. Com relação à oferta, atendeu 61% e teve correspondência de 38 alunos por docente;

- Turismo – todos os docentes estavam no regime de dedicação exclusiva e 29% tinham titulação de doutor. O curso atendeu a 76% da oferta e tinha 32 alunos por docente;
- Secretariado – permaneceu com 100% do seu quadro de docentes sob regime de dedicação exclusiva e nenhum era doutor. Atendeu a 75% da oferta e cada docente assistiu 32 alunos.
- Serviço Social – 94% do corpo docente trabalhavam sob o regime de dedicação exclusiva e 53% eram doutores; 86% da oferta foi atendida e sua relação aluno/docente correspondeu a 26;
- Relações Internacionais – 80% do seu quadro docente eram doutores e estavam sob regime de dedicação exclusiva. Atendeu 53% da oferta. Cada docente atendeu 34 alunos.

Esses dados de 2012 mostram que todos os cursos desta pesquisa, que fazem parte do Centro de Ciências Sociais e Aplicadas da UFS, continuam carentes de ajustes para a melhoria de seu funcionamento e da prestação de serviços à comunidade.

6.1.3 Comparativo dos Exercícios de 2011 e 2012

O primeiro tratamento comparativo dos exercícios focalizará o quantitativo de alunos. Observando a tabela 23 a seguir, constata-se que o curso de Secretariado foi o mais afetado com a redução do número de alunos, seguido de Administração, Ciências Contábeis, Economia e Serviço Social. Já os cursos de Biblioteconomia e Relações Internacionais sofreram uma variação positiva, ou seja, acréscimo de alunos.

Tabela 23 – Comparativo do Quantitativo de Alunos

<i>Curso</i>	<i>Quantitativos de alunos</i>			<i>%</i>
	<i>2011</i>	<i>2012</i>	<i>Variação</i>	
D	568	564	-4	-1%
DCC	617	595	-22	-4%
DEE	577	564	-13	-2%
DAD	791	761	-30	-4%
BB	148	192	44	30%
TU	226	225	-1	0%
SE	224	113	-111	-50%
SS	445	434	-11	-2%
RI	141	168	27	19%

Fonte: Próprio autor.

Em relação ao custo total dos cursos do CCSA, o comparativo dos exercícios 2011 e 2012, exposto na tabela 24, demonstra a ocorrência de uma variação positiva, ou seja, um aumento no montante de R\$ 1.220.919. O qual apresentou o custo médio por aluno de R\$ 5.108 para 2011 e R\$ 5.697 para 2012. Os cursos que mais contribuíram para esse aumento foram Economia, Administração, Relações Internacionais e Biblioteconomia.

Tabela 24 – Comparativo do Custo Anual Total dos Cursos do CCSA

<i>Curso</i>	<i>Custo Total Anual</i>			
	<i>2011</i>	<i>2012</i>	<i>Variação</i>	<i>%</i>
D	2.942.944	3.015.696	72.753	2%
DCC	1.506.521	1.530.427	23.907	2%
DEE	4.495.850	4.876.037	380.187	8%
DAD	4.903.577	5.193.915	290.338	6%
BB	716.218	832.248	116.030	16%
TU	851.606	934.508	82.902	10%
SE	775.096	727.137	- 47.959	-6%
SS	2.884.851	2.983.667	98.816	3%
RI	819.071	1.023.016	203.945	25%
Total	19.895.733	21.116.652	1.220.919	6%

Fonte: Próprio autor.

Analisando as tabelas 23 e 24, verifica-se que a redução do quantitativo dos alunos não contribuiu para a redução do custo. O curso de Direito, por exemplo, mesmo com a diminuição do número de alunos, teve seu custo total aumentado.

Na composição dos custos, o pessoal é um elemento de fundamental importância. A comparação dos dois exercícios oferece o seguinte resultado exposto na tabela 25:

Tabela 25 – Comparativo de Pessoal Docente: Titulação e Regime de Trabalho

<i>Curso</i>	<i>Titulação</i>								<i>Regime de Trabalho</i>							
	<i>2011</i>				<i>2012</i>				<i>2011</i>				<i>2012</i>			
	<i>Quantidade</i>	<i>Doutores</i>	<i>Mestres</i>	<i>Outros</i>	<i>Quantidade</i>	<i>Doutores</i>	<i>Mestres</i>	<i>Outros</i>	<i>Quantidade</i>	<i>DE</i>	<i>20 Horas</i>	<i>40 Horas</i>	<i>Quantidade</i>	<i>DE</i>	<i>20 Horas</i>	<i>40 Horas</i>
D	28	11	11	6	27	11	12	4	28	8	2	18	27	8	2	17
DCC	14	0	5	9	14	0	5	9	14	3	1	10	14	4	1	9
DEE	24	17	6	1	24	18	5	1	24	24	0	0	24	23	0	1
DAD	20	9	11	0	21	10	11	0	20	18	1	1	21	19	1	1
BB	5	1	4	0	5	2	3	0	5	5	0	0	5	4	1	0
TU	6	1	5	0	7	2	5	0	6	6	0	0	7	7	0	0
SE	7	0	7	0	7	0	7	0	7	7	0	0	7	7	0	0
SS	18	10	8	0	17	9	8	0	18	17	0	1	17	16	0	1
RI	4	4	0	0	5	4	1	0	4	4	0	0	5	5	0	0

Fonte: Próprio autor.

A análise da tabela 25 mostra que os cursos de Direito e Serviço Social sofreram redução no seu quantitativo de docentes. E nos cursos de Economia, Administração, Biblioteconomia e Turismo houve uma progressão funcional de mestre para doutor.

Com relação ao regime de trabalho, nos cursos de Ciências Contábeis, Administração, Turismo e Relações Internacionais houve acréscimo de docentes com dedicação exclusiva.

Em razão da interdisciplinaridade, conforme já visto anteriormente, cada curso oferece disciplinas de sua grade curricular para outros cursos do mesmo Centro ou de outro Centro. A comparação desse atendimento nos anos de 2011 e 2012, exposta na tabela 26 a seguir, mostra que Relações Internacionais e Economia foram os cursos do CCSA que mais atenderam a outros cursos em 2011. Em 2012 o curso de Relações Internacionais aumentou significativamente o atendimento a seus próprios alunos e o curso de Secretariado aumentou a participação em atendimento a outros cursos.

Tabela 26 – Comparativo das Disciplinas dos Cursos do CCSA em Atendimento a Outros Cursos – Resumo %

<i>Curso</i>	<i>2011</i>		<i>2012</i>	
	<i>Próprio</i>	<i>Outros</i>	<i>Próprio</i>	<i>Outros</i>
D	77,02%	22,98%	76,39%	23,61%
DCC	74,30%	25,70%	61,65%	38,35%
DEE	62,52%	37,48%	69,63%	30,37%
DAD	64,47%	35,53%	97,82%	2,18%
BB	93,08%	6,92%	95,36%	4,64%
TU	96,09%	3,91%	97,58%	2,42%
SE	96,20%	3,80%	81,63%	18,37%
SS	98,45%	1,55%	96,27%	3,73%
RI	29,17%	70,83%	94,15%	5,85%

Fonte: Próprio autor.

Após a realocação dos custos de acordo com os percentuais de participação no atendimento a outros cursos, chegou-se ao seguinte resultado: os cursos com maior redução de atendimento a outros cursos foram os de Relações Internacionais e Administração. Devido a essa redução, o curso de Relações Internacionais teve seu custo aumentando em 312%, conforme tabela 27, abaixo:

Tabela 27 – Comparativo do Demonstrativo de Custos dos Cursos do CCSA Após Rateio

<i>Curso</i>	<i>Custo Total após Rateio</i>			
	<i>2011</i>	<i>2012</i>	<i>Variação</i>	<i>%</i>
D	2.266.539	2.461.837	195.299	9%
DCC	1.119.477	1.169.039	49.562	4%
DEE	2.810.593	3.395.073	584.480	21%
DAD	3.161.425	3.202.290	40.865	1%
BB	666.639	814.138	147.499	22%
TU	818.324	891.124	72.800	9%
SE	745.682	684.592	- 61.090	-8%
SS	2.840.025	2.809.091	- 30.934	-1%
RI	238.914	984.892	745.978	312%
Total	14.667.619	16.412.077	1.744.458	12%

Fonte: Próprio autor.

Após esse procedimento, o custo médio do aluno foi para R\$ 3.800 em 2011, e R\$ 4.795 em 2012.

Pode-se também perceber que o curso de Secretariado teve seu número de alunos reduzido em 50%, contudo o atendimento a outros cursos aumentou em 14 pontos percentuais. Demonstra-se com isso que a quantidade de alunos proporciona uma redução dos custos.

Outro item de suma importância na composição dos custos é o atendimento à oferta das disciplinas por cada curso, uma vez que, quanto menor a ociosidade, também menor o custo. Observe-se a tabela 28:

Tabela 28 – Comparativo do % das Matrículas Realizadas X Oferta

<i>Curso</i>	<i>2011</i>	<i>2012</i>	<i>% Variação</i>
D	86%	80%	-7%
DCC	69%	78%	13%
DEE	54%	67%	25%
DAD	77%	82%	6%
BB	45%	61%	34%
TU	69%	76%	11%
SE	75%	75%	0%
SS	91%	86%	-6%
RI	4%	52%	1103%

Fonte: Próprio autor.

Fica evidente o crescimento do curso de Relações Internacionais, uma vez que em 2011 foi o curso com menor participação. O curso de Secretariado manteve-se constante e o curso de Serviço Social sofreu uma diminuição.

De posse dos resultados aqui expostos, foi possível apurar o custo final do aluno de cada curso do CCSA, apresentado a seguir na tabela 29:

Tabela 29 – Comparativo do Custo Final do Aluno Por Curso

<i>Curso</i>	<i>2011</i>	<i>2012</i>	<i>% Variação</i>
D	3.990	4.365	9%
DCC	1.814	1.965	8%
DEE	4.871	6.020	24%
DAD	3.997	4.208	5%
BB	4.504	4.240	-6%
TU	3.621	3.961	9%
SE	3.329	6.058	82%
SS	6.382	6.473	1%
RI	1.694	5.862	246%

Fonte: Próprio autor.

De posse dessas informações, formulou-se o seguinte resumo por curso:

- Direito - teve seu custo aumentado em 9%, apesar de reduzir um docente do seu quadro. Houve progressão de mestre para doutor. Aumentou a participação de atendimentos a outros cursos, contudo diminuiu em 7% o atendimento da oferta. Diminuição do número de alunos em 1%.
- Ciências Contábeis – curso do CCSA de menor custo por aluno. Houve passagem de um docente para o regime de dedicação exclusiva. Cresceu a participação de atendimento a outros cursos, seu custo aumentou em 8% e teve 13% de aumento do atendimento da oferta. Seu número de alunos diminuiu em 4%.
- Economia – aumentou em 25% o atendimento da sua oferta e sofreu redução do número de alunos em 2%. Em seu quadro docente houve uma progressão de mestre para doutor. Reduziu sua oferta para outros cursos em 19%. Seu custo final aumentou 17%.
- Administração – teve um aumento de 5% no custo do aluno. Reduziu em 4% o quantitativo de alunos. Seu atendimento da oferta aumentou em 5% e a participação de outros cursos diminuiu em 94%. Houve o acréscimo de um docente com titulação de doutor e com dedicação exclusiva.
- Biblioteconomia – aumentou seu quantitativo de alunos em 30%, consequentemente, o atendimento à oferta teve um acréscimo de 34%. A

participação de outros cursos foi reduzida em 33%. Teve também uma progressão de mestre para doutor. Seu custo por aluno diminuiu 6%.

- Turismo – ganhou um docente em seu quadro, com titulação de doutor e com dedicação exclusiva. Com relação ao quantitativo de alunos não houve variação, contudo, aumentou de 11% do atendimento da oferta e reduziu de 38% de oferta para outros cursos. Acréscimo de 9% no custo do aluno.
- Secretariado – teve aumento de 82% no custo do aluno. O atendimento à oferta manteve-se constante e seu quantitativo de alunos foi reduzido em 50%. Seu quadro de pessoal não teve variação
- Serviço Social – reduziu 2% o quantitativo de aluno. Seu custo final por aluno aumentou 1%, houve redução de um docente doutor em seu quadro. O atendimento à oferta variou negativamente em 6% e ampliou em 140% a oferta para outros cursos.
- Relações Internacionais – o atendimento da oferta cresceu 1103%. Seu quantitativo de alunos aumentou 19%, sua oferta para outros cursos reduziu 92%. Seu custo final por aluno aumentou 246%, seu quadro de docentes ganhou um doutor com dedicação exclusiva.

Todos esses resultados levam à reflexão de que o custo está relacionado com o quantitativo de alunos, com o atendimento a outros cursos, com a titulação e número de docentes, bem como com o atendimento da oferta.

6.2 Discussão dos Resultados

O presente trabalho revela que, no primeiro momento, o custo anual médio do aluno foi de R\$ 5.108 para 2011 e R\$ 5.697 para 2012. Houve, todavia, uma redução de 3% no número de alunos nos cursos do CCSA, apesar de o custo total após rateio ter aumentado 12% em 2012. O custo médio anual de 2011 totalizou R\$ 3.800, e o de 2012, R\$ 4.795. Demonstra-se com isso que, quanto menor o número de alunos, maior seu custo.

Todavia, só o aumento de alunos por cursos não garante a redução dos custos. O curso de Relações Internacionais, por exemplo, aumentou em 19% seu número de alunos em 2012, mas isso não foi suficiente para reduzir o custo do seu aluno.

Precisa-se, portanto, considerar outros fatores que contribuam para a almejada diminuição de custos: o atendimento total das vagas ofertadas nas disciplinas para alunos do próprio curso e, no caso de interdisciplinaridade, daquelas ofertadas para outros cursos. Em suma, é preciso não deixar vagas ociosas. O mesmo curso de Relações Internacionais, por exemplo, atendeu somente 52% da oferta e seu rateio com os demais cursos também diminuiu significativamente.

Refletindo sobre esses aspectos, ensina-se que os cursos com custos mais elevados busquem explicações e alternativas para encontrar um equilíbrio entre oferta e atendimento. Sem dúvida uma dessas alternativas é fomentar indisciplinaridade.

Este estudo deixa claro que cada curso tem seus custos diferenciados em razão da aplicação dos recursos que recebe. A quantidade de docentes, sua titulação e regime de trabalho são variáveis que contribuem para essa diferenciação.

Os cursos Turismo e Relações Internacionais foram os que mais aumentaram seu quadro docente. Economia, Administração, Biblioteconomia e Turismo se destacaram com melhor índice de titularidade.

Como já se abordou, o fato de a realidade vigente exigir maior grau de conhecimento gera a necessidade de profissionais mais qualificados, com sólida vida acadêmica, de modo a dar um retorno à sociedade com a formação de profissionais também qualificados.

Cabe à instituição encontrar formas de incentivo para que o professor busque mais qualificação. No caso particular da UFS, por exemplo, uma das formas de motivação é reconhecer os graus de mestre e doutor dos servidores que realizam cursos em instituições estrangeiras. A UFS não os reconhece nem valida o diploma para fins de progressão funcional do servidor, seja ele docente ou técnico-administrativo.

No que diz respeito ao regime de trabalho, ficou evidente que docentes dos cursos de Ciências Contábeis e Direito estão buscando atividades fora da academia. A classe empresarial tem sido alvo de crescentes exigências por parte das esferas governamentais (municipal, estadual e federal). Para acompanhar essas demandas, os referidos profissionais têm sido muito requisitados e remunerados à altura de sua qualificação. Boas políticas de remuneração poderão reverter esse quadro, motivando e atraindo os docentes para a dedicação integral às atividades acadêmicas. Isso também resultaria em docentes mais dedicados ao ensino, mais comprometidos com a formação do aluno.

Uma palavra ainda sobre os mencionados cursos. Essas mesmas exigências das esferas governamentais demandam profissionais mais atualizados, em formação permanente. No caso de Ciências Contábeis, há necessidade de maior atenção aos alunos, visto que grande parte deles já participa do mercado de trabalho e busca a sala de aula para ampliar e consolidar seus conhecimentos, além de dirimir suas dúvidas.

A pesquisa também constatou que a relação docente x aluno está deficitária na UFS. O quadro de docentes é reduzido e, além das atividades de ensino, eles têm de desempenhar atividades de pesquisa e extensão, impactando no tempo de dedicação ao acompanhamento da vida acadêmica de seus alunos. Existe uma sobrecarga de trabalho e cada Departamento, em especial o de Ciências Contábeis, deve buscar, junto às instâncias superiores, o aumento do quantitativo de docentes.

È evidente que a quantidade de docentes, sua mais alta titulação e o regime de dedicação exclusiva são elementos que repercutem sobre o custo. De um lado, almeja-se o melhor gerenciamento dos recursos, o maior controle de custos e de seus orçamentos. Por outro lado, a natureza e a missão da universidade são peculiares: ela não se enquadra como entidade empresarial, mas precisa de instrumentos/ferramentas que otimizem a aplicação dos recursos e auxiliem as tomadas de decisão por parte dos gestores.

Em síntese, cada Departamento e cada curso carecem de políticas internas e externas apropriadas às suas necessidades. Devem realizar estudos mais profundos sobre vários aspectos aqui tratados — ampliação do quadro docente, incentivo à sua qualificação e ao regime de dedicação exclusiva, planejamento mais eficiente de oferta de vagas, políticas de aumento da demanda de disciplinas para redução das vagas ociosas, política de boa remuneração para atrair e fixar o docente na instituição, busca de novas fontes de recursos e o que mais se fizer necessário para oferecer qualidade a seus serviços. Em consequência dessas ações, haverá alunos mais preparados para a profissão e para a vida, professores mais motivados e produtivos, custos ajustados, instituição mais sólida e reconhecida pela comunidade.

Capítulo VII – Perfil, Expectativas e Opiniões dos Estudantes dos Cursos do CCSA

7.1 Caracterização da Amostra

Na atualidade, os jovens estão-se defrontando com a exigência de um mercado profissional mais seletivo, que os leva a perceber que o ensino superior contribui para uma atividade com melhor remuneração. Contudo, deverá estar associado ao acompanhamento tecnológico e às técnicas de produção.

É o que pensa Cabrito (1994), quando fala que o sistema educativo, independente do grau de ensino, proporciona experiências de natureza profissional, permitindo, assim, melhor possibilidade de ingresso no mercado de trabalho. Ele também mostra a importância dos instrumentos educativos aplicados no ensino superior (prática laboratorial, simulação empresarial e realização de estágios profissionais) como ferramentas de intercâmbio entre alunos e mercado de trabalho.

Convém, no entanto, ressaltar que o ensino superior não dá garantia de empregabilidade, e, no momento atual, vem-se verificando a desvalorização dos diplomas e o desemprego dos diplomados. Diante dessa realidade, o que ainda leva os estudantes a buscar o ensino superior? Quais as suas perspectivas após a conclusão do curso superior? Que fatores consideram relevantes para a valorização do ensino superior?

Para atingir o objetivo desta investigação com relação ao perfil dos alunos que compõem os cursos do CCSA, fez-se necessário caracterizar essa população nos domínios econômico, social e educacional, além de conhecer o seu pensamento sobre o valor do ensino superior. Para tanto, utilizou-se como instrumento um questionário (Anexo 1) em que foram selecionadas questões relativas aos seus genitores (pai e mãe), sua atividade remunerada, escolaridade e moradia.

Com relação aos alunos, indagou-se sobre a origem da escolaridade, estado civil, moradia, atividade remunerada, pequenos custos, bem como sobre seu conhecimento em relação ao papel social da universidade dentro da comunidade.

Em função de o CCSA oferecer vários cursos, criou-se a legenda abaixo (quadro 21), que será utilizada nas planilhas e gráficos.

Quadro 21 - Legenda dos Cursos do CCSA

AD	Administração
BB	Biblioteconomia
CC	Ciências Contábeis
CE	Ciências Econômicas
D	Direito
RI	Relações Internacionais
SE	Secretariado
SS	Serviço Social
TU	Turismo

Fonte: Próprio autor

Os períodos são semestrais, portanto, a cada ano os alunos cursam dois períodos. Conforme tabela 30 verifica-se que no ano de 2012, a instituição teve a média anual de 3.731 (três mil, setecentos e trinta e um) alunos matriculados nos cursos do Centro em estudo.

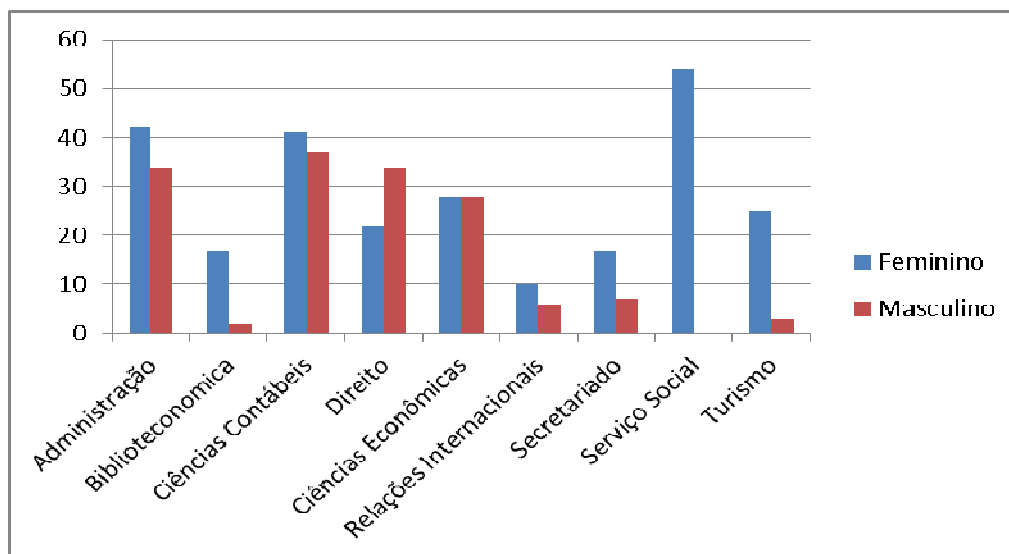
Tabela 30 – Número de Alunos Matriculados Por Curso e Sexo – Ano 2012

Curso	2012						
	1º período			2º período			Média
	Fem	Masc	Total	Fem	Masc	Total	Anual
Administração	376	414	790	353	378	731	761
Biblioteconomia e Documentação	140	53	193	140	50	190	192
Ciências Contábeis	269	332	601	264	325	589	595
Ciências Econômicas	263	328	591	241	295	536	564
Direito	234	333	567	232	327	559	563
Relações Internacionais	91	85	176	84	75	159	168
Secretariado Executivo	193	44	237	183	42	225	231
Serviço Social	382	63	445	364	59	423	434
Turismo	182	57	239	160	51	211	225
CCSA	2.130	1.709	3.839	2.021	1.602	3.623	3.731

Fonte: Anuário Estatístico — 2012 — UFS.

Para melhor conhecer os alunos desses cursos, vai-se verificar a variável o sexo no gráfico 1.

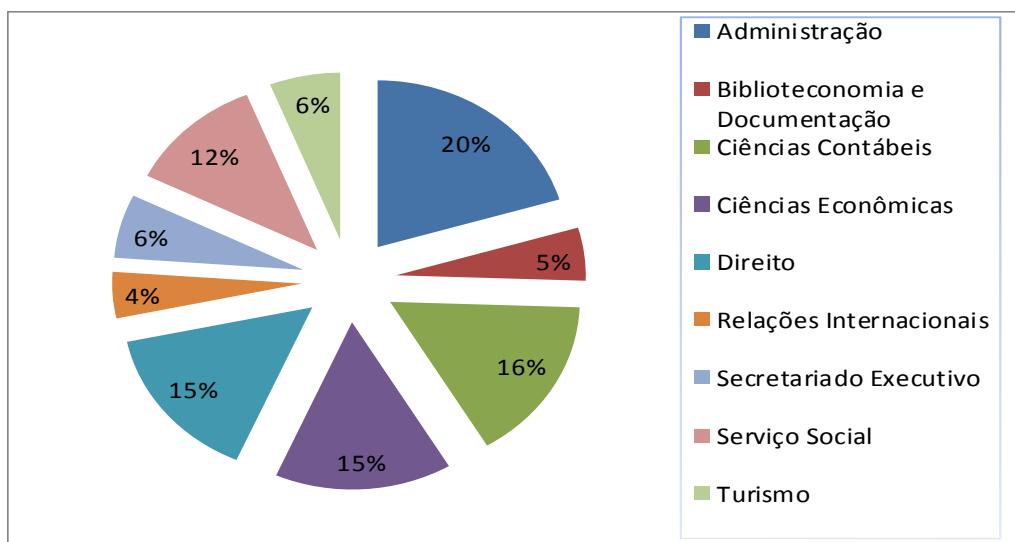
Gráfico 1 – Percentual de Alunos Matriculados Por Curso e Sexo – Ano 2012



Fonte: Anuário Estatístico — 2012 — UFS

No gráfico 1, com relação a amostra, pode-se visualizar que os cursos com maior participação feminina: Serviço Social (86%), Secretariado (81%), Turismo (76%), Biblioteconomia (73%), e Relações Internacionais (52%). Os demais cursos demonstram maior presença do sexo masculino, contudo, com uma participação feminina significativa: Administração (48%), Ciências Contábeis e Ciências Econômicas (45%) e Direito (41%). Os números apresentados testemunham a tendência atual do sexo feminino na educação superior nos países desenvolvidos (Cerdeira et al., 2012).

Gráfico 2 – Demonstrativo em % de Participação de Alunos X Cursos



Fonte: Anuário Estatístico — 2012 — UFS.

Segundo análise do gráfico 2 verifica-se que o curso com maior número de alunos é o de Direito, representando 20% do total de alunos. Em seguida, o de Ciências Contábeis, com 16%. O curso com menor participação é o de Relações Internacionais, com 4%, pelo fato de ser um curso mais recente, ainda em fase de desenvolvimento.

Foram 407 os alunos que participaram deste estudo respondendo ao questionário, o que corresponde a 11% do total dos alunos que compõem os cursos do CCSA.

7.1.1 Perfil Individual

7.1.1.1 Curso, Idade e Sexo

No sentido de melhor conhecer a composição da amostra em estudo, fez-se uma classificação por sexo e, depois, por faixa etária.

O sexo tem relevância a ser explorada, uma vez que nomeadamente se constata a existência de profissões com característica sexual determinada, ou seja, existe relação direta entre a profissão e o perfil determinado para a função, como se observa na tabela 31.

Tabela 31 – Composição da Amostra Por Cursos e Sexo

<i>Cursos</i>	<i>Feminino</i>	<i>Masculino</i>	<i>Total Geral</i>
Administração	42	34	76
Biblioteconomia	17	2	19
Ciências Contábeis	41	37	78
Direito	22	34	56
Ciências Econômicas	28	28	56
Relações Internacionais	10	6	16
Secretariado	17	7	24
Serviço Social	54	0	54
Turismo	25	3	28
Total	256	151	407

Fonte: Próprio autor.

Do total de 407 alunos que participaram da pesquisa, a tabela 31 mostra que 63% são do sexo feminino, e os cursos que mais contribuem para esse resultado são Serviço Social, Secretariado, Biblioteconomia e Turismo.

O percentual de participação do sexo masculino, considerado a amostra, é de 37%. O curso de maior contribuição é o de Direito, seguido de Ciências Econômicas, Contábeis e Administração. Neste trabalho, também foi realizada a vinculação do sexo com a idade dos alunos, dividida em quatro fases:

- a) 16 a 20 anos;
- b) 21 a 25 anos;
- c) 26 a 30 anos;
- d) acima de 31 anos.

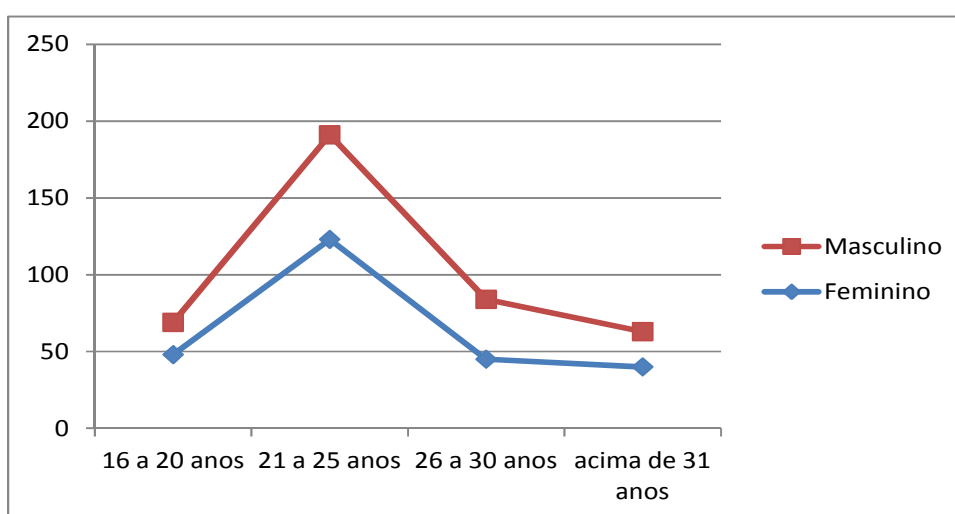
Tabela 32 – Distribuição dos Alunos Por Idade e Sexo

<i>Faixa Etária</i>	<i>Feminino</i>	<i>Masculino</i>	<i>Total</i>
16 a 20 anos	48	21	69
21 a 25 anos	123	68	191
26 a 30 anos	45	39	84
Acima de 31 anos	40	23	63
Total por sexo	256	151	407

Fonte: Próprio autor.

Observa-se conforme tabela 32, que a maior parte dos inquiridos se situa na faixa etária esperada (21 a 25 anos) para os períodos escolares, sugestivo de que os alunos estão ingressando no ensino superior logo após a conclusão do ensino médio.

Gráfico 3 – Distribuição dos Alunos Por Idade e Sexo



Fonte: Próprio autor.

A partir das respostas dos alunos no gráfico 3, foi possível verificar que 17% estão na faixa etária entre 16 e 20 anos (representando uma população jovem dentro da universidade), 47% estão entre 21 e 25 anos, 21% entre 26 e 30 anos, e 15% acima de 31 anos. Pode-se identificar que 36% dessa amostra são formados por alunos da faixa etária acima dos 26 anos, o que permite aos mais jovens a convivência com uma população mais experiente e com maior maturidade.

Em busca de um conhecimento mais amplo dos indivíduos, investigou-se também o estado civil, chegando-se à seguinte conclusão conforme tabela 33: 86% são solteiros e 14% casados. Esse percentual de 14% sugere a relação de moradia com a família, bem como maturidade na escolha do curso, em função de já desempenharem atividade no mercado de trabalho ou com a perspectiva de melhorá-la.

Tabela 33 – Distribuição da Faixa Etária e Estado Civil

<i>Faixa etária</i>	<i>Total</i>	<i>Solteiro</i>	<i>Casado</i>
16 a 20 anos	69	68	1
21 a 25 anos	191	184	7
26 a 30 anos	84	70	14
Acima de 31 anos	63	30	33
Total por curso	407	352	55

Fonte: Próprio autor.

7.1.1.2 Atividade Remunerada

Outra variável importante para compor o perfil do alunado é o exercício de atividade remunerada. Para essa averiguação, estabeleceram-se 5 situações:

- a) não possui atividade remunerada;
- b) até 1 salário-mínimo;
- c) de 2 a 5 salários-mínimos;
- d) de 6 a 10 salários-mínimos;
- e) mais de 10 salários-mínimos.

Tabela 34 – Atividade Remunerada

<i>Faixa salarial</i>	<i>AD</i>	<i>BB</i>	<i>CC</i>	<i>CE</i>	<i>D</i>	<i>RI</i>	<i>SE</i>	<i>SS</i>	<i>TU</i>
Não possui atividade	16	12	26	12	18	10	5	18	14
Até 1 salário mínimo	23	4	20	20	16	4	14	33	12
De 2 a 5 salários mínimos	35	2	27	17	16	2	5	3	2
De 6 a 10 salários mínimos	2	1	5	7	3	-	-	-	-
Mais de 10 salários mínimos	-	-	-		3	-	-	-	-

Fonte: Próprio autor.

Considerando a análise com base nas faixas salariais tabela 34, o resultado obtido foi o seguinte:

- a) 32% são alunos sem atividade remunerada, alunos que vivem exclusivamente com o apoio dos pais;
- b) 36% são remunerados até um salário-mínimo e, nessa faixa, encontram-se alunos bolsistas e estagiários em meio período;
- c) 27% se encontram na faixa de 2 a 5 salários-mínimos, e abrangem estagiários em tempo integral e alunos com vínculo empregatício;
- d) 4% estão na quarta faixa e 1% estão na quinta faixa.

Essa distribuição dos inquiridos por níveis de rendimento revela bem que a maioria deles (68%) depende da família e/ou de apoios de natureza social ou institucional para poder estudar.

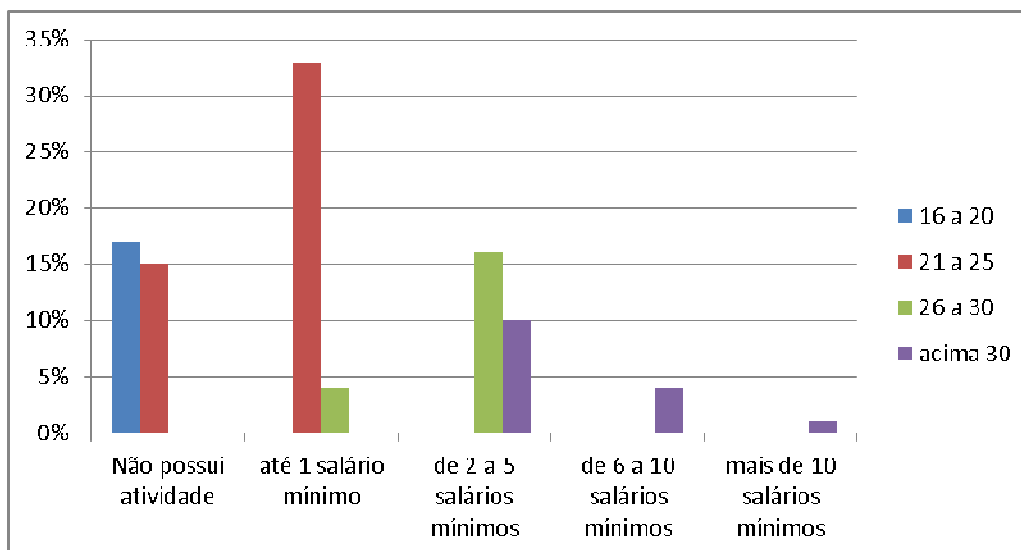
Outro elemento considerado importante para a análise foi a relação entre remuneração e faixa etária dos alunos. Obteve-se o resultado na tabela 35, abaixo.

Tabela 35 – Relação Entre Remuneração dos Alunos e Faixa Etária em %

<i>Faixa salarial</i>	<i>Anos</i>			
	<i>16 a 20</i>	<i>21 a 25</i>	<i>26 a 30</i>	<i>acima 30</i>
Não possui atividade	17%	15%	-	-
Até 1 salário mínimo	-	33%	4%	-
De 2 a 5 salários mínimos	-	-	16%	10%
De 6 a 10 salários mínimos	-	-	-	4%
Mais de 10 salários mínimos	-	-	-	1%

Fonte: Próprio autor.

Gráfico 4 – Relação Entre Remuneração dos Alunos e Faixa Etária %



Fonte: Próprio autor.

A análise da tabela 35 e respectivo gráfico 4, demonstra que:

- a) os alunos da faixa etária 16 - 20 anos não possuem remuneração;
- b) dos alunos com idades compreendidas entre os 21 e os 25 anos, 15% não possuem qualquer remuneração e 33% recebem até 1 salário-mínimo;
- c) 4% dos alunos da faixa etária de 26 a 30 anos auferem até um salário mínimo, e 16% dentre eles recebem entre 2 e 5 salários-mínimos;
- d) dos alunos com idade superior a 30 anos, 10% auferem entre 2 e 5 salários mínimos, 4% recebem entre 6 e 10 salários-mínimos, e 1% auferem mais do que 10 salários-mínimos.

7.1.1.3 Moradia

O Estado de Sergipe, onde se localiza a instituição pesquisada, é o menor Estado brasileiro, cuja extensão total, segundo o IBGE, é de 21.915.116 km.

A Universidade Federal de Sergipe está situada no município de São Cristóvão, a 7 km do centro de Aracaju, capital de Sergipe. Ressalte-se que o município mais distante da Universidade fica a aproximadamente 160 km, ou seja, a cerca de três horas de viagem de transporte público, o que garante alguma acessibilidade à instituição.

Tabela 36 – Local da Moradia dos Alunos

<i>Local da Moradia</i>	<i>AD</i>	<i>BB</i>	<i>CC</i>	<i>CE</i>	<i>D</i>	<i>RI</i>	<i>SE</i>	<i>SS</i>	<i>TU</i>	<i>Total</i>
Aracaju	56	12	55	56	50	4	16	32	18	299
Cidade do interior de Sergipe	20	7	23	-	6	12	8	22	10	108
Total por curso	76	19	78	56	56	16	24	54	28	407

Fonte: Próprio autor.

Conforme se observa na tabela 36, do total de alunos, 73% residem próximo à universidade, e os 27% restantes moram no interior do Estado. Estes podem chegar a fazer o percurso mais longo, de aproximadamente três horas de viagem, com transporte gratuito fornecido pela prefeitura local.

Também se pode verificar que, no curso de Ciências Econômicas, todos os alunos residem em Aracaju. Os demais alunos residem em cidades próximas à universidade, dada a dimensão do Estado de Sergipe.

Outro detalhe também pesquisado: com quem os alunos residem, se sozinhos, com familiares, em república, e também se a residência é própria ou alugada. Com esse questionamento, montou-se a tabela 37 abaixo.

Tabela 37 – Distribuição Por Curso Com Relação ao Tipo de Moradia

<i>Local da moradia</i>	<i>AD</i>	<i>BB</i>	<i>CC</i>	<i>CE</i>	<i>D</i>	<i>RI</i>	<i>SE</i>	<i>SS</i>	<i>TU</i>
Mora em casa própria, sozinho	2	1	2	-	2	-	3	-	1
Mora em casa própria, com a família	60	15	68	44	44	12	15	46	5
Mora de aluguel, sozinho	1	-	-	-	4	-	1	-	-
Mora de aluguel, com a família	7	2	5	8	6	-	3	7	16
Mora com outras pessoas (incluindo república)	6	1	3	4	-	4	2	1	6

Fonte: Próprio autor.

A análise dos dados mostra que 3% dos alunos moram sozinhos e em residência própria; 75% ainda moram com os pais em residência própria e somente 1% dos inquiridos mora sozinho e de aluguel. Finalmente, registre-se que apenas 12% dos inquiridos moram com a família em moradia alugada e 7%, em repúblicas.

O exposto mostra, então, que os alunos dos cursos referenciados ainda residem majoritariamente com a família, sendo de destacar o fato de grande parte dessas famílias residirem em casa própria.

Outro dado está relacionado com a quantidade de pessoas que residem com os inquiridos em família, dado importante para se conhecer a dimensão do agregado familiar.

Tabela 38 - Distribuição do Número de Pessoas Com Quem Reside

<i>Relação Com a Moradia</i>	<i>AD</i>	<i>BB</i>	<i>CC</i>	<i>CE</i>	<i>D</i>	<i>RI</i>	<i>SE</i>	<i>SS</i>	<i>TU</i>
Nenhuma	2	1	2	-	2	-	3	-	1
Uma	17	-	5	4	11	12	5	4	4
Duas	20	4	19	8	11	4	2	11	5
Três	17	2	26	12	18	-	7	21	5
Quatro	10	6	13	20	8	-	3	14	6
Mais de quatro	10	6	13	12	6	-	4	4	7

Fonte: Próprio autor.

Os dados tabulados levam a concluir que as famílias dos participantes têm em média três pessoas, representando a média da família brasileira, conforme dados do IBGE- Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2011.

Fazendo o cruzamento entre alunos que moram em residências próprias com seus familiares e a sua renda própria, conclui-se observando a tabela 39, que 91% dos inquiridos ainda residem com a família e são mantidos financeiramente por ela.

Tabela 39 – Distribuição de Moradia Própria e Com a Família X Renda Própria

<i>Relação com a Moradia</i>	<i>AD</i>	<i>BB</i>	<i>CC</i>	<i>CE</i>	<i>D</i>	<i>RI</i>	<i>SE</i>	<i>SS</i>	<i>TU</i>	<i>Total</i>
Mora em casa própria, com a família	60	15	68	44	44	12	12	46	5	306
Não possuo atividade	16	12	26	12	18	10	5	18	14	131
Até 1 salário mínimo	23	4	20	20	16	4	14	33	12	146
De 2 a 5 salários mínimos	35	2	27	17	16	2	5	3	2	109
De 6 a 10 salários mínimos	2	1	5	7	3	-	-	-	-	18
Mais de 10 salários mínimos	-	-	-		3	-	-	-	-	3

Fonte: Próprio autor.

Da análise dos dados da tabela 39, conclui-se, pois, que somente 9% dos inquiridos são independentes financeiramente da família, apesar de residirem com ela. Registre-se ainda que, do total de inquiridos, apenas 14% são casados.

7.1.1.4 Transporte

Coletaram-se os dados sobre o tipo de transporte usado pelos alunos para seu deslocamento para a universidade, independentemente do local de partida, ou seja, da moradia ou do trabalho. A tabela abaixo expõe esses dados.

Tabela 40 – Tipos de Transporte Utilizados Para Ir à Universidade

<i>Descrição</i>	<i>AD</i>	<i>BB</i>	<i>CC</i>	<i>CE</i>	<i>D</i>	<i>RI</i>	<i>SE</i>	<i>SS</i>	<i>TU</i>	<i>Total</i>
A pé	2	1	1	-	5	-	-	-	5	14
Bicicleta	-	-	-	-	4	-	-	-	-	4
Transporte público	43	16	40	24	2	10	17	35	23	210
Transporte particular	31	2	37	32	45	6	7	19	-	179
Total por curso	76	19	78	56	56	16	24	54	28	407

Fonte: Próprio autor.

A tabela mostra que 52% possuem transporte próprio e 44% utilizam transporte público. Os alunos que não usam nenhum tipo de transporte representam 4% da amostra.

7.1.1.5 Desembolsos do Aluno

Para conhecer mais a situação financeira do aluno, foi ele questionado sobre os desembolsos mensais com material escolar e transporte, para participar das atividades acadêmicas.

Devido ao bom acervo da biblioteca, ao material fornecido pelos docentes e disponíveis na internet, as faixas de desembolso situaram-se entre R\$ 50,00 e R\$ 300,00. Veja-se o resultado:

- a) 46% desembolsam até R\$ 50,00;
- b) 34% se encontram na faixa de R\$ 51,00 a R\$ 100,00;
- c) 15% estão na faixa de R\$ 101,00 a R\$ 200;
- d) apenas 4% dos alunos desembolsam acima de R\$ 300,00.

Tabela 41 – Desembolso Mensal dos Alunos Com Material Didático

<i>Descrição</i>	<i>AD</i>	<i>BB</i>	<i>CC</i>	<i>CE</i>	<i>D</i>	<i>RI</i>	<i>SE</i>	<i>SS</i>	<i>TU</i>	<i>Total</i>
Até R\$ 50,00	42	9	52	17	16	16	11	11	13	187
De R\$ 51,00 até R\$ 100,00	27	9	15	31	11	-	9	28	10	140
De R\$ 101,00 até R\$ 200,00	6	1	10	8	16	-	2	15	4	62
De R\$ 201,00 até R\$ 300,00	1	-	1	-	13	-	2	-	1	18
Total por curso	76	19	78	56	56	16	24	54	28	407

Fonte: Próprio autor.

É importante destacar o curso de Direito, cujo material didático sofre atualizações em função de constantes mudanças na legislação brasileira. Dessa forma, os alunos necessitam sempre de edições atualizadas.

Outro fator de custo é o deslocamento para a universidade, apesar de 44% utilizarem transportes públicos e, desses, 60% utilizarem transporte totalmente gratuito. Convém ressaltar que, em Sergipe, os estudantes pagam 50% da passagem integral.

Também foi dividido o transporte em faixas (tabela 42), a saber:

- a primeira faixa corresponde a 11%; abrange os alunos que têm seu custo mensal até R\$ 50,00;
- a segunda faixa tem participação de 35%; alunos que têm seu custo total entre R\$ 51,00 e, no máximo, R\$ 100,00;
- a terceira faixa - 45%; alunos que moram perto e utilizam transporte próprio, desembolsando mensalmente entre R\$ 101,00 e, no máximo, R\$ 200,00;
- quarta faixa - 9%; os alunos utilizam transporte próprio e seu deslocamento tem um desembolso mais alto que o dos demais alunos, atingindo mensalmente R\$ 300,00.

Tabela 42 – Desembolso Mensal dos Alunos Com Transporte

<i>Descrição</i>	<i>AD</i>	<i>BB</i>	<i>CC</i>	<i>CE</i>	<i>D</i>	<i>RI</i>	<i>SE</i>	<i>SS</i>	<i>TU</i>	<i>Total</i>
Até R\$ 50,00	14	-	3	3	5	5	5	4	8	47
De R\$ 51,00 até R\$ 100,00	-	-	63	37	27	11	-	4	-	142
De R\$ 101,00 até R\$ 200,00	55	18	11	8	8	-	18	46	19	183
De R\$ 201,00 até R\$ 300,00	7	1	1	8	16	-	1	-	1	35
Total por curso	76	19	78	56	56	16	24	54	28	407

Fonte: Próprio autor.

Cruzando os dados do custo mensal com material didático e com transporte, obteve-se o seguinte resultado registrado na tabela 43:

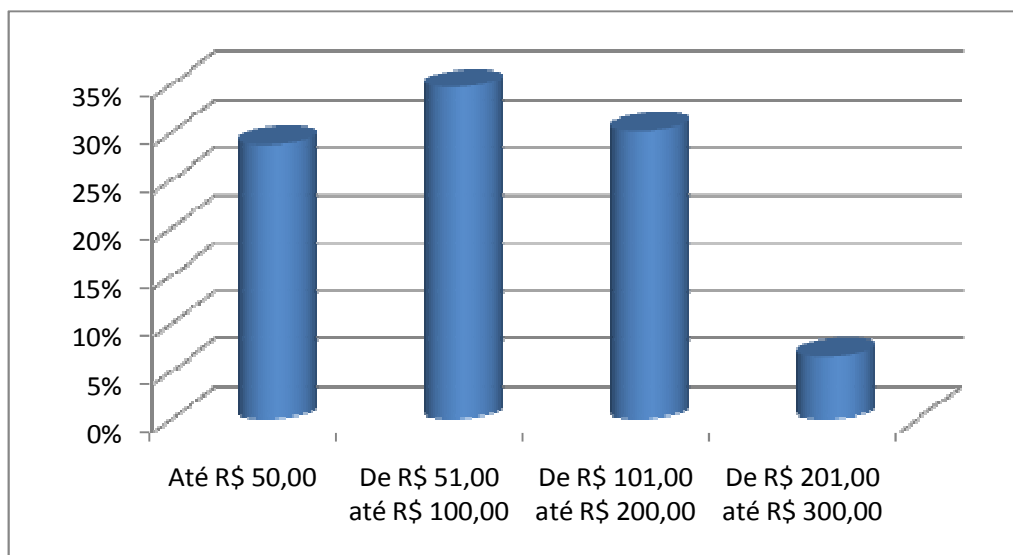
Tabela 43 - Desembolso Total dos Alunos

<i>Descrição</i>	<i>AD</i>	<i>BB</i>	<i>CC</i>	<i>CE</i>	<i>D</i>	<i>RI</i>	<i>SE</i>	<i>SS</i>	<i>TU</i>	<i>Total</i>
Até R\$ 50,00	28	5	28	10	11	11	8	8	11	117
De R\$ 51,00 até R\$ 100,00	14	5	39	34	19	6	5	16	5	141
De R\$ 101,00 até R\$ 200,00	31	10	11	8	12	-	10	31	12	123
De R\$ 201,00 até R\$ 300,00	4	1	1	4	15	-	2	-	1	27
Total por curso	76	19	78	56	56	16	24	54	28	407

Fonte: Próprio autor.

Esse resultado foi projetado em percentuais no gráfico 5:

Gráfico 5 – Total do Desembolso Mensal em %



Fonte: Próprio autor.

Refletindo sobre a situação dos custos mensais dos alunos, conclui-se que:

- 29% têm seus custos mensais até R\$ 50,00;
- 35% estão na faixa até R\$ 100,00;
- 30% gastam até R\$ 200,00;
- 6% dos inquiridos gastam entre R\$ 201,00 e R\$ 300,00.

Importa registrar que, mesmo para os alunos que têm custo mais alto, o desembolso está abaixo da metade do salário-mínimo do país.

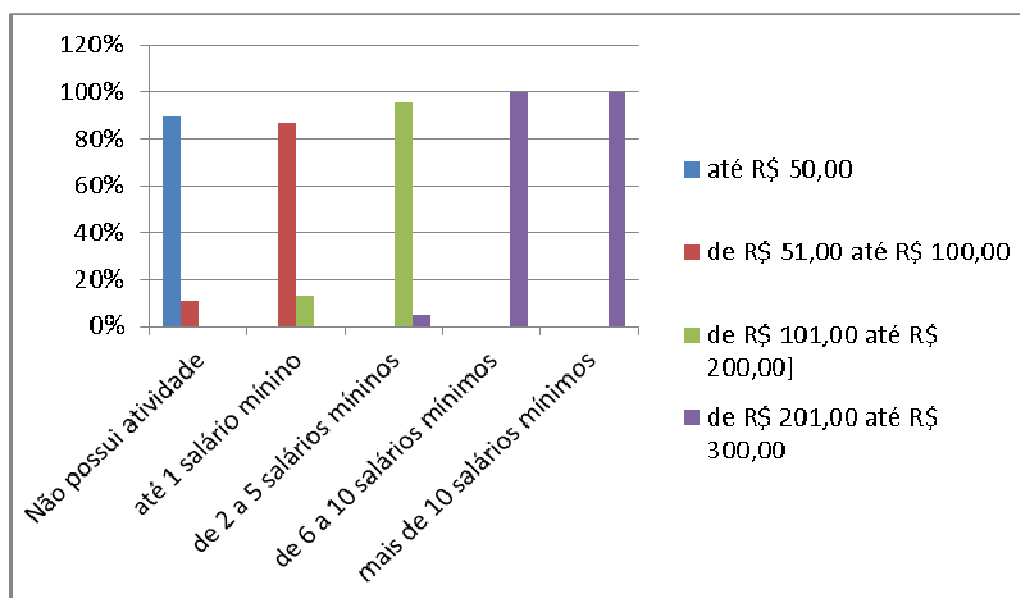
Para melhor identificação do perfil econômico do aluno, fez-se o cruzamento das faixas de desembolso total mensal do aluno com a categoria renda própria, e se chegou à seguinte situação em percentual registrada na tabela 44 e no gráfico 6:

Tabela 44 – Custo Total Mensal X Categoria Remuneração Própria

<i>Descrição</i>	<i>Até R\$ 50,00</i>	<i>De R\$ 51,00 até R\$ 100,00</i>	<i>De R\$ 101,00 até R\$ 200,00</i>	<i>De R\$ 201,00 até R\$ 300,00</i>
Não possui atividade	89%	11%	-	-
Até 1 salário-mínimo	-	87%	13%	-
De 2 a 5 salários-mínimos	-	-	95%	5%
De 6 a 10 salários-mínimos	-	-	-	100%
Mais de 10 salários-mínimos	-	-	-	100%

Fonte: Próprio autor.

Gráfico 6 – Custo Total Mensal X Categoria Remuneração Própria



Fonte: Próprio autor.

Após esse cruzamento, obtiveram-se as seguintes informações:

- alunos que não possuem atividade remunerada — compõem 89% da faixa até R\$ 50,00, e 11% têm custo entre R\$ 51,00 e R\$ 100,00.
- alunos que percebem até 1 salário-mínimo — sua participação foi de 87% na faixa até R\$ 100,00, e 13% acima de R\$ 100,00 até R\$ 200,00.
- para a faixa de remuneração entre 2 e 5 salários-mínimos — o comportamento demonstrado foi 95% acima de R\$ 100,00 até R\$ 200,00, e 5% acima de R\$ 200,00.

d) para a faixa de remuneração acima de 6 (seis) salários-mínimos — a participação foi integral em 100% dos custos acima de R\$ 201,00.

Pode-se concluir que, mesmo estudando em instituições públicas federais totalmente gratuitas, os alunos têm pequenos custos com material didático e transporte, custos básicos para o acompanhamento das atividades acadêmicas.

7.1.1.6 Aspecto Social

7.1.1.6.1 Origem Escolar do Aluno e Meio de Acesso à Universidade

O processo para ingressar na universidade também revela a origem escolar dos alunos, isto é, se são oriundos de escola pública ou de escola privada. Essa informação é relevante uma vez que o acesso à IFES pode ocorrer por cotas, ou seja, ainda que todos os alunos tenham de realizar o vestibular como condição de acesso, para os alunos incluídos no sistema de cotas são reservadas 35% das vagas.

O ensino que antecede a educação superior no Brasil divide-se em fundamental e médio, podendo ser oferecido em escolas públicas e privadas. Esta pesquisa buscou identificar a origem escolar dos alunos do CCSA a partir daquelas variáveis. Considerou-se o ensino como “integral” quando o aluno estudou cursou em um tipo de escola, e “maior parte”, quando o aluno cursou pequena parte em rede diferente.

Tabela 45 – Distribuição Por Curso X Origem Escolar — Ensino Fundamental

<i>Descrição</i>	<i>AD</i>	<i>BB</i>	<i>CC</i>	<i>CE</i>	<i>D</i>	<i>RI</i>	<i>SE</i>	<i>SS</i>	<i>TU</i>	<i>Total</i>
Integral em escola pública	41	15	34	21	16	5	13	28	17	190
Integral em escola privada	27	-	30	21	34	11	8	10	6	147
Maior parte em escola pública	3	4	8	-	3	-	3	8	4	33
Maior parte em escola privada	5	-	6	14	3	-	-	8	1	37
Total por curso	76	19	78	56	56	16	24	54	28	407

Fonte: Próprio autor.

Da análise dos dados da tabela 45, constata-se que os alunos oriundos integralmente de escola pública atingem 47% dos inquiridos; oriundos integralmente de

escola privada são 36%; que estudaram a maior parte do ensino fundamental em escola pública, 8%, e 9% estudaram a maior parte desse nível de ensino em escola privada.

Chegou-se ao seguinte resultado: em relação ao ensino fundamental, 55% dos alunos vieram de escolas públicas; 45% vieram de escola privada.

Com relação ao ensino médio, obtiveram-se os dados da tabela 46, abaixo.

Tabela 46 – Distribuição Por Curso X Origem Escolar — Ensino Médio

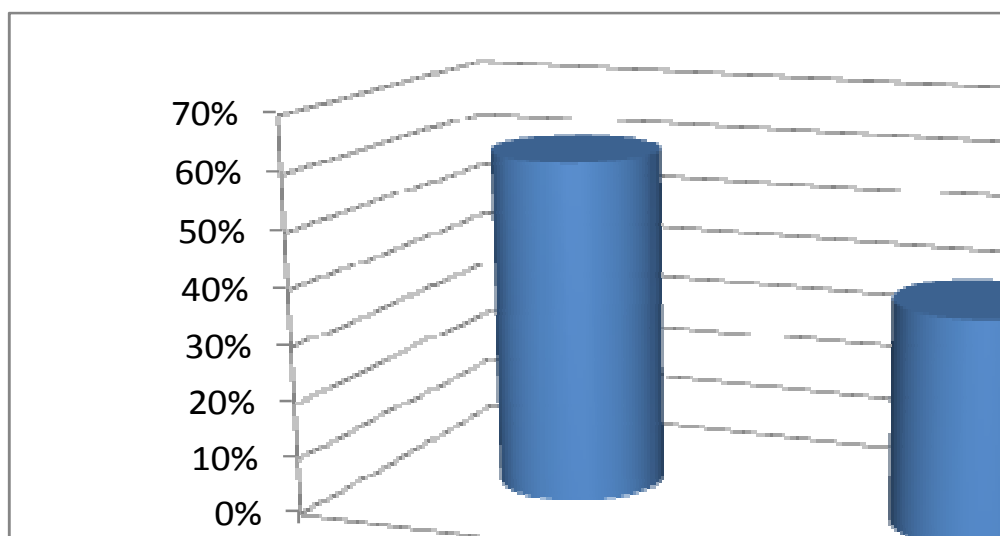
<i>Descrição</i>	<i>AD</i>	<i>BB</i>	<i>CC</i>	<i>CE</i>	<i>D</i>	<i>RI</i>	<i>SE</i>	<i>SS</i>	<i>TU</i>	<i>Total</i>
Integral em escola pública	49	16	42	28	18	5	13	43	23	237
Integral em escola privada	19	1	30	28	38	11	9	8	3	147
Maior parte em escola pública	1	-	4	-	-	-	-	3	2	10
Maior parte em escola privada	7	2	2	-	-	-	2	-		13
Total por curso	76	19	78	56	56	16	24	54	28	407

Fonte: Próprio autor..

Para o ensino médio, conforme gráfico 7, 58% dos alunos vieram integralmente de escola pública, 36% integralmente de escola privada, 2% passaram pela escola pública e 3% passaram pela iniciativa privada.

Concluindo, 61% dos alunos passaram pela escola pública, e 39% passaram pela escola privada.

Gráfico 7 – Distribuição Entre Escola Pública e Escola Privada



Fonte: Próprio autor.

Para ingresso na universidade neste período em estudo, existiam os seguintes processos: vestibular, cotas, transferência externa (outras universidades) e portador de diploma (segunda graduação).

Após verificação do tipo de ingresso dos alunos, pôde-se formatar a tabela 47, a seguir.

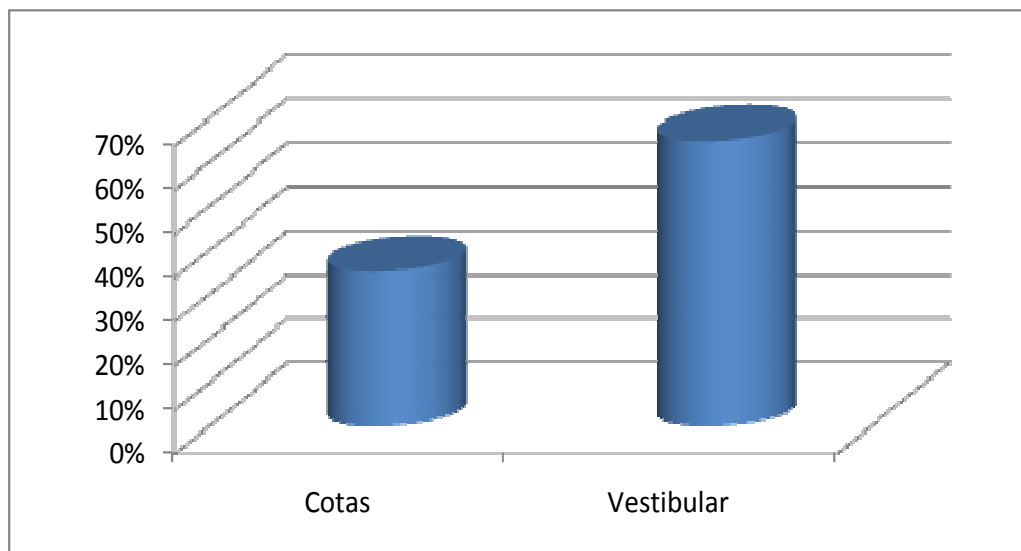
Tabela 47 – Demonstrativo do Meio de Acesso ao Ensino Superior

<i>Descrição</i>	<i>AD</i>	<i>BB</i>	<i>CC</i>	<i>CE</i>	<i>D</i>	<i>RI</i>	<i>SE</i>	<i>SS</i>	<i>TU</i>	<i>Total</i>
Cotas	28	15	25	8	13	12	7	22	13	143
Vestibular	48	4	53	48	43	4	17	32	15	264
Total por curso	76	19	78	56	56	16	24	54	28	407

Fonte: Próprio autor.

Constatou-se que 35% dos ingressos da amostra são oriundos do processo de cotas, conseqüentemente, oriundos também de escola pública; 65% ingressaram por aprovação no vestibular, conforme se pode visualizar no gráfico 8, abaixo.

Gráfico 8 – Demonstrativo do Meio de Acesso ao Ensino Superior



Fonte: Próprio autor.

Foi realizada também uma conjunção entre origem da escola e a forma de acesso, e se chegou aos dados da tabela 48, abaixo:

Tabela 48 - Tipo da Escola X Meio de Acesso

<i>Descrição</i>	<i>AD</i>	<i>BB</i>	<i>CC</i>	<i>CE</i>	<i>D</i>	<i>RI</i>	<i>SE</i>	<i>SS</i>	<i>TU</i>	<i>Total</i>
Integral em escola pública	50	16	46	28	18	5	13	46	25	247
Integral em escola privada	26	3	32	28	38	11	11	8	3	160
Cotas	28	15	25	8	13	12	7	22	13	143
Vestibular	48	4	53	48	43	4	17	32	15	264

Fonte: Próprio autor.

Considerando que 100% das cotas vieram do ensino público, conclui-se que 42% dos alunos da escola pública tiveram aprovação direta no vestibular, ficando o restante das vagas para a rede privada.

Buscando também identificar o período (anos) em que os alunos estiveram fora do ensino superior após a conclusão do ensino médio, encontrou-se a situação registrada na tabela 49, abaixo:

Tabela 49 – Distribuição Por Curso do Tempo de Ingresso Após Ensino Médio

<i>Descrição</i>	<i>AD</i>	<i>BB</i>	<i>CC</i>	<i>CE</i>	<i>D</i>	<i>RI</i>	<i>SE</i>	<i>SS</i>	<i>TU</i>	<i>Total</i>
Imediato	30	1	30	28	24	14	10	21	13	171
Ingressou entre 1 e 3 anos	26	9	25	24	26	2	9	15	10	146
Ingressou entre 4 e 6 anos	8	5	12	4	6	-	5	8	4	52
Ingressou entre 8 e 12 anos	10	3	5	-	-	-	-	10	-	28
Ingressou após 13 anos	2	1	6	-	-	-	-	-	1	10
Total por curso	76	19	78	56	56	16	24	54	28	407

Fonte: Próprio autor.

Os dados da tabela 50 abaixo, revelam que 42% ingressaram imediatamente após a conclusão do ensino médio, 36% estavam na faixa de 1 a 3 anos após a conclusão, 13% ingressaram entre 4 e 6 anos, 7% situavam-se no intervalo de 8 a 12 anos, e 2% após 13 anos.

Tabela 50 – Distribuição de Ingresso em %

<i>Descrição</i>	<i>%</i>
Imediato	42%
Ingressou entre 1 a 3 anos	36%
Ingressou entre 4 a 6 anos	13%
Ingressou entre 8 a 12 anos	7%
Ingressou após 13 anos	2%

Fonte: Próprio autor.

Os que ingressaram após oito anos não foram para a sua primeira graduação, mas sim para a sua segunda graduação, ou para mudança de curso. Dessa forma, 91% ingressaram no ensino superior até o terceiro ano após o término do ensino médio.

Considerando que o ingresso total da amostra foi 317 no intervalo entre ingresso imediato e até três anos após conclusão do ensino médio, percebeu-se que 78% da amostra (407 alunos) estão nessas duas fases.

Essa análise tende a mostrar que os alunos da rede pública de ensino vêm adquirindo consciência da importância do ensino superior para sua ascensão social e para obter maior oportunidade no mercado de trabalho.

7.1.1.6.2 Expectativa do Aluno – Escolha do Curso

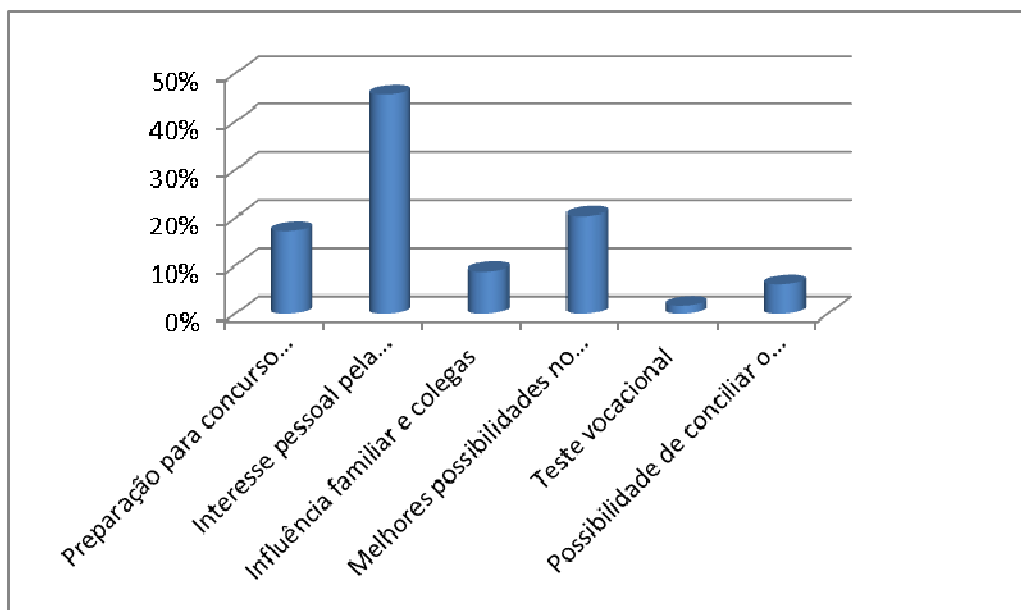
Que fatores contribuíram para a escolha do curso? O levantamento apontou vários elementos motivadores, a saber na tabela 51:

Tabela 51 – Elementos Motivadores

<i>Descrição</i>	<i>AD</i>	<i>BB</i>	<i>CC</i>	<i>CE</i>	<i>D</i>	<i>RI</i>	<i>SE</i>	<i>SS</i>	<i>TU</i>	<i>Total</i>
Preparação para concurso público	11	2	16	21	14	6	-	-	-	70
Interesse pessoal pela profissão	40	7	30	28	18	6	12	28	17	186
Influência familiar e de colegas	1	4	8	-	6	2	3	11	1	36
Melhores possibilidades no mercado de trabalho	17	3	17	7	18	2	4	11	4	83
Teste vocacional	-	-	2	-	-	-	1	4	-	7
Possibilidade de conciliar o curso com o trabalho	7	3	5	-	-	-	4	-	6	25
Total por curso	76	19	78	56	56	16	24	54	28	407

Fonte: Próprio autor.

Gráfico 9 – Elementos Motivadores da Escolha do Curso



Fonte: Próprio autor.

Os números do gráfico 9, revelam que os alunos escolheram os cursos analisando as seguintes situações:

- a) 17% para preparação para concurso público;
- b) 46% por interesse pessoal pela profissão;
- c) 9% por influência familiar e de colegas;
- d) 20% por melhores possibilidades no mercado de trabalho;
- e) 2% por vocação para a profissão;
- f) 6% pela possibilidade de conciliação de estudo e trabalho.

Dos dados acima também se pode extrair que os cursos de Administração, Ciências Contábeis e Direito foram os mais escolhidos pelos seguintes fatores:

- a) preparação para concurso público (59%);
- b) interesse pessoal pela profissão (26%);
- c) melhores possibilidades no mercado de trabalho (63%).

7.1.1.6.3 Avaliação do Curso em Relação à Preparação Para o Mercado de Trabalho

Investigou-se junto aos alunos se o curso escolhido correspondia ao que esperavam, com vista às necessidades do mercado. Obtidos os números abaixo (tabela

52), verificou-se que 34% dos alunos viam o curso atendendo plenamente ao mercado; para 57%, o curso atendia parcialmente; 8% compreendiam que o curso satisfazia muito pouco a demanda do mercado, e 1% entendia que o curso supria as carências do mercado.

Tabela 52 - Avaliação do Curso (Pelos Alunos) Com Relação ao Mercado de Trabalho

<i>Descrição</i>	<i>AD</i>	<i>BB</i>	<i>CC</i>	<i>CE</i>	<i>D</i>	<i>RI</i>	<i>SE</i>	<i>SS</i>	<i>TU</i>	<i>Total</i>
Atende plenamente	27	2	36	8	21	-	12	26	7	139
Atende parcialmente	44	14	32	45	35	14	7	24	17	232
Atende muito pouco	5	3	9	3	-	2	3	4	3	32
Não contribui	-		1	-	-	-	2		1	4
Total por curso	76	19	78	56	56	16	24	54	28	407

Fonte: Próprio autor.

Os cursos que tiveram a melhor avaliação dos alunos, com a perspectiva de atenderem ao mercado de trabalho, segundo dados da tabela 52, foram os de Ciências Contábeis (26%), Administração (19%), Serviço Social (19%) e Direito (15%).

Fazendo a conjugação das categorias — atende plenamente e melhores possibilidades no mercado de trabalho, conclui-se que os cursos em que os alunos fizeram a sua opção são os mesmos (tabela 53): Direito (22%), Administração (20%), Ciências Contábeis (20%), e Serviço Social (13%).

Tabela 53 – Atende Plenamente X Melhores Possibilidades no Mercado de Trabalho

<i>Descrição</i>	<i>AD</i>	<i>BB</i>	<i>CC</i>	<i>CE</i>	<i>D</i>	<i>RI</i>	<i>SE</i>	<i>SS</i>	<i>TU</i>	<i>Total</i>
Atende plenamente	27	2	36	8	21	-	12	26	7	139
Melhores possibilidades no mercado de trabalho	17	3	17	7	18	2	4	11	4	83

Fonte: Próprio autor.

Esse resultado leva a deduzir que os alunos têm maior conhecimento do perfil do curso, bem como das exigências do mercado em relação ao curso.

7.1.1.6.4 Avaliação do Grau de Exigência do Curso

Este trabalho também procurou conhecer a percepção dos alunos a respeito do grau de exigência do curso, tendo em vista a melhor preparação profissional.

Conforme tabela 54, verifica-se que para 40% dos alunos, os cursos deveriam exigir muito mais do que é exigido atualmente; 46% responderam que deveriam exigir um pouco mais; 13% entenderam que o curso exigia na medida certa, e 1% teve a percepção de que o curso deveria exigir um pouco menos.

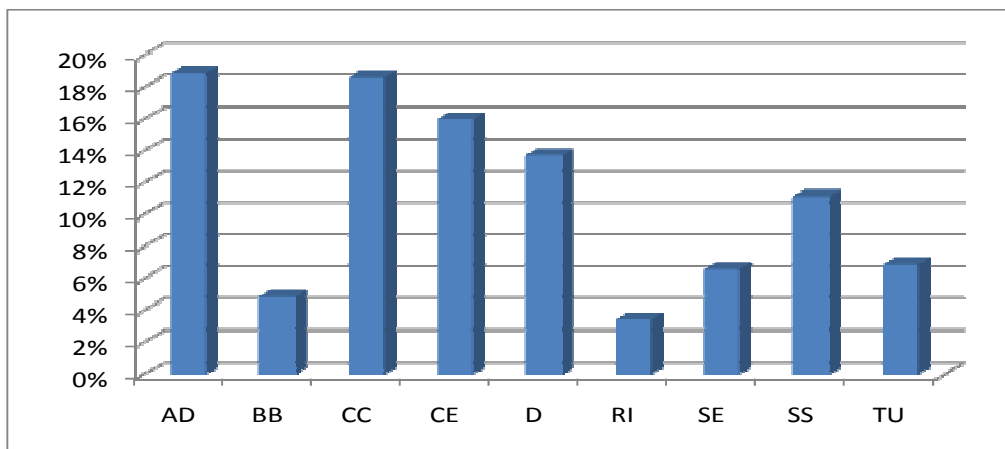
Tabela 54 – Grau de Exigência do Curso Para uma Melhor Preparação Profissional

<i>Descrição</i>	<i>AD</i>	<i>BB</i>	<i>CC</i>	<i>CE</i>	<i>D</i>	<i>RI</i>	<i>SE</i>	<i>SS</i>	<i>TU</i>	<i>Total</i>
Deveria exigir muito mais	32	10	32	28	27	2	9	11	13	164
Deveria exigir um pouco mais	34	7	33	28	21	10	14	28	11	186
Exige na medida certa	10	2	11	-	8	4	1	11	4	51
Deveria exigir um pouco menos	-	-	2	-	-	-	-	4	-	6
Total por curso	76	19	78	56	56	16	24	54	28	407

Fonte: Próprio autor.

Ainda considerando a tabela 54, unindo as categorias “Deveria exigir muito mais” e “Deveria exigir um pouco mais”, 86% dos alunos têm a percepção de que o curso poderia fornecer mais do que oferece atualmente. Entre os cursos sobre os quais os alunos têm essa opinião, destacam-se os de Administração, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Direito e Serviço Social.

Gráfico 10 – Grau de Exigência do Curso para uma Melhor Preparação Profissional, em %



Fonte: Próprio autor.

Analisando o gráfico 10, verifica-se que quem mais enfatizou a necessidade de maior exigência foram os alunos dos cursos de Administração e Ciências Contábeis.

Esses resultados revelam que os alunos têm definidos e conhecidos as exigências do mercado com relação ao perfil profissional da área de atuação em que está inserido o seu curso.

Indagou-se também aos alunos sobre a sua expectativa após a conclusão da graduação. Nesse item, as respostas foram distribuídas em quatro categorias (tabela 55):

- a) a universidade promove - formação acadêmico-profissional para o trabalho: 79%;
- b) a formação superior prepara para concurso público: 9%;
- c) os alunos desejam obter um diploma de curso superior: 1%;
- d) formação teórica voltada para pesquisa: 10%.

Tabela 55 – O Que os Alunos Esperam de um Curso Universitário

<i>Descrição</i>	<i>AD</i>	<i>BB</i>	<i>CC</i>	<i>CE</i>	<i>D</i>	<i>RI</i>	<i>SE</i>	<i>SS</i>	<i>TU</i>	<i>Total</i>
Formação acadêmico-profissional para o trabalho	62	17	57	39	50	10	21	43	24	323
Preparação para concurso público	6	2	16	4	-	6	2	-	-	36
Obtenção de diploma de curso superior	4	-	1	-	-	-	-	4	-	9
Formação teórica voltada para a pesquisa	4	-	4	13	6	-	1	7	4	39
Total por curso	76	19	78	56	56	16	24	54	28	407

Fonte: Próprio autor.

Ainda avançando mais, fez-se a junção da categoria “formação acadêmico-profissional para o trabalho” com “interesse pessoal pela profissão” e “melhores possibilidades no mercado de trabalho” (tabela 56).

Tabela 56 – Interesse Pessoal e Melhores Possibilidades no Mercado de Trabalho X Formação Acadêmica

<i>Descrição</i>	<i>AD</i>	<i>BB</i>	<i>CC</i>	<i>CE</i>	<i>D</i>	<i>RI</i>	<i>SE</i>	<i>SS</i>	<i>TU</i>	<i>Total</i>
Formação acadêmico-profissional para o trabalho	62	17	57	39	50	10	21	43	24	323
Interesse pessoal pela profissão	40	7	30	28	18	6	12	28	17	186
Melhores possibilidades no mercado de trabalho	17	3	17	7	18	2	4	11	4	83

Fonte: Próprio autor.

Com base nos números, obtiveram-se os percentuais de participação, conforme demonstrado tabela 57, retratando uma população de alunos que tem interesse maior pela educação superior em virtude da possibilidade de ascensão social, pela própria profissão que já tem lugar de destaque no mercado, ou pela busca de uma colocação melhor no mercado existente.

Tabela 57 – Interesse Pessoal e Melhores Possibilidades No Mercado De Trabalho X Formação Acadêmica %

<i>Descrição</i>	<i>AD</i>	<i>BB</i>	<i>CC</i>	<i>CE</i>	<i>D</i>	<i>RI</i>	<i>SE</i>	<i>SS</i>	<i>TU</i>
Interesse pessoal pela profissão	65%	41%	53%	72%	36%	60%	57%	65%	71%
Melhores possibilidades no mercado de trabalho	27%	18%	30%	18%	36%	20%	19%	26%	17%

Fonte: Próprio autor.

O retrato acima (tabela 57) demonstra que a escolha dos alunos por determinado curso superior está mais ligada ao interesse pessoal pela profissão (72%). Nesse item, o menor percentual foi 36%.

É interessante observar que a escolha do curso de Direito se deve às duas motivações, com idêntico percentual (36%). Isso pode ocorrer em razão de a carreira jurídica no Brasil estar absorvendo a classe jovem, por meio de concursos públicos, com melhor remuneração e benefícios.

7.1.1.6.5 Valorização da Educação Superior

Visando a uma melhor avaliação sobre a percepção dos alunos com relação à importância da educação superior, que se desenvolve no período de quatro a cinco anos, buscou-se elencar fatores pessoais e/ou profissionais que julgam de maior relevância para essa valorização.

Tabela 58 – Fatores Relevantes Para a Valorização da Educação Superior

<i>Descrição</i>	<i>AD</i>	<i>BB</i>	<i>CC</i>	<i>CE</i>	<i>D</i>	<i>RI</i>	<i>SE</i>	<i>SS</i>	<i>TU</i>	<i>Total</i>
A reputação da instituição influencia positivamente	39	7	27	24	24	10	8	32	11	182
A qualidade da formação recebida no curso	17	5	20	17	24	6	9	15	10	123
Melhor posição profissional	20	7	31	15	8	-	7	7	7	102
Total por curso	76	19	78	56	56	16	24	54	28	407

Fonte: Próprio autor.

Os números da tabela 58, mostram um quadro satisfatório para a UFS dentro do contexto de mercado de trabalho e da qualidade do ensino para a formação.

Na visão dos alunos, existem questões que levam o seu diploma a ter uma valorização maior no mercado de trabalho. Dentre essas questões encontram-se: a) a reputação da instituição junto à sociedade – com 45%; b) a qualidade da formação recebida no curso, ou seja, a qualidade do ensino da instituição – 30%; c) a posse do diploma de nível superior possibilitará melhor colocação no mercado de trabalho – 25%.

Analisando a categoria “Formação acadêmico-profissional para o trabalho” com as categorias da tabela 58, “Fatores relevantes para a valorização”, chega-se ao seguinte diagnóstico da tabela 59:

Tabela 59 – Formação Acadêmico-Profissional e Fatores de Valorização em %

<i>Descrição</i>	<i>Qt alunos</i>	<i>%</i>
Formação acadêmico-profissional para o trabalho	323	100%
A reputação da instituição influencia positivamente		56%
A qualidade da formação recebida no curso		38%
Melhor posição profissional		32%

Fonte: Próprio autor.

- a) 56% dos alunos acham muito importante a reputação da instituição;
- b) 38% consideram importante a qualidade da formação;
- c) 32% acham importante uma melhor posição profissional.

Esse resultado leva à conclusão de que a universidade, com sua reputação e qualidade de ensino, é responsável pela satisfação de 75% dos alunos da amostra em estudo.

7.1.1.6.5 Perspectivas de Vida Após a Academia

Também se questionou o alunado sobre suas perspectivas de seguimento profissional após a conclusão da educação superior, obtendo-se o retrato de um caminho para o serviço público - 85% dos alunos, ficando 15% para a esfera privada (tabela 60).

Tabela 60 – Perspectivas do Aluno Após Conclusão Do Curso

<i>Descrição</i>	<i>AD</i>	<i>BB</i>	<i>CC</i>	<i>CE</i>	<i>D</i>	<i>RI</i>	<i>SE</i>	<i>SS</i>	<i>TU</i>	<i>Total</i>
Servidor público	50	19	60	56	56	16	17	54	17	345
Empresas privadas - empresário	20	-	18	-	-	-	-	-	2	40
Empresas privadas - empregado	6	-	-	-	-	-	7	-	9	22
Total por curso	76	19	78	56	56	16	24	54	28	407

Fonte: Próprio autor.

É importante destacar que, quando indagados sobre perspectivas de vida após a conclusão do curso (tabela 61), 37% dos alunos informaram que buscarão um novo emprego, acreditando que, com a formação acadêmica, realizarão isso satisfatoriamente.

Tabela 61 – Perspectivas de Vida do Aluno Após Conclusão do Curso

<i>Descrição</i>	<i>AD</i>	<i>BB</i>	<i>CC</i>	<i>CE</i>	<i>D</i>	<i>RI</i>	<i>SE</i>	<i>SS</i>	<i>TU</i>	<i>Total</i>
Continuar no mesmo trabalho	5	-	6	-	2	-	1	8	6	28
Procurar outro trabalho	29	3	15	28	23	16	10	22	4	150
Continuar o estudo na área	4	5	19	8	13	-	3	8	6	66
Montar seu próprio negócio	20	1	10	8	2	-	3	-	4	48
Continuar no mesmo trabalho, mas em outra categoria	8	-	11	-	-	-	1	-	-	20
Sem resposta	10	10	17	12	16	-	6	16	8	95
Total por curso	76	19	78	56	56	16	24	54	28	407

Fonte: Próprio autor.

Outros dados interessantes (tabela 61): 16% continuarão o estudo na área, e 5% acreditam no progresso dentro da empresa a que estão vinculados no momento. Contudo, 23% dos alunos ainda não têm ideia definida sobre o campo de trabalho.

Destaque para a categoria que pretende montar seu próprio negócio, representada por 12% dos entrevistados, que seguirão o caminho dos seus genitores (pai e mãe). Esses representam 24% dos que exercem atividade remunerada.

7.1.1.6.6 O Papel da Universidade e os Produtos ou Serviços Oferecidos

Com o objetivo de obter informações dos alunos sobre o seu conhecimento acerca do papel relevante que a universidade exerce dentro da sociedade, foram feitas indagações sobre dois temas (tabela 62): a) projetos de extensão e pesquisa, e b) o papel social da instituição.

Tabela 62 – Conhecimento e Participação dos Alunos em Projetos de Pesquisa, Extensão e Outros da Universidade

<i>Descrição</i>	<i>AD</i>	<i>BB</i>	<i>CC</i>	<i>CE</i>	<i>D</i>	<i>RI</i>	<i>SE</i>	<i>SS</i>	<i>TU</i>	<i>Total</i>
Projetos de pesquisa	17	1	12	17	-	3	4	15	6	75
Projetos de extensão	4	-	3	8	13	1	-	4	7	40
Eventos, encontros, fóruns, seminários	25	10	35	28	27	8	17	28	11	189
Atividades pontuais comemorativas, apresentações	19	3	3	-	11	4	1	-	1	42
Nenhum conhecimento	11	5	25	3	5	-	2	7	3	61
Total por curso	76	19	78	56	56	16	24	54	28	407

Fonte: Próprio autor.

Tabela 63 – Conhecimento e Participação em Projetos e Extensão em %

<i>Descrição</i>	<i>%</i>
Projetos e pesquisas	18%
Projetos de extensão	10%
Eventos, encontros, fóruns, seminários	46%
Atividades pontuais comemorativas, apresentações	10%
Nenhum conhecimento	15%

Fonte: Próprio autor.

Com relação ao primeiro questionamento, pôde-se construir um retrato com a seguinte composição (tabela 63):

- a) 18% dos alunos participam ou conhecem os projetos de pesquisa;
- b) 10% conhecem ou participam dos projetos de extensão;
- c) 46% participam de eventos ligados ao seu curso;
- d) 10% participam de atividades pontuais; e
- e) 15% desconhecem o assunto.

Como o percentual de desconhecimento foi o terceiro colocado, buscaram-se informações sobre a forma de divulgação dos projetos e eventos. Soube-se que a universidade tem, em seu portal, todas as informações disponíveis para os alunos. Dessa forma, as respostas sugerem desinteresse por parte dos alunos.

Inquiridos sobre os programas mais divulgados e conhecidos, os alunos assim responderam (tabela 64):

Tabela 64 – Conhecimento dos Alunos Sobre Programas Oferecidos Pela UFS

<i>Descrição</i>	<i>AD</i>	<i>BB</i>	<i>CC</i>	<i>CE</i>	<i>D</i>	<i>RI</i>	<i>SE</i>	<i>SS</i>	<i>TU</i>	<i>Total</i>
Programa especializado em novos talentos	-	-	4	-	-	-	-	-	-	4
Bolsa – alimentação	2	-	1	-	-	-	-	-	-	3
Bolsa de iniciação científica	12	-	3	-	-	-	-	-	-	15
Atendimento hospitalar	9	1	10	8	-	4	-	-	-	32
Crescimento cultural, profissional e social de Sergipe	41	6	28	32	53	12	12	39	20	243
Desconhece	12	12	32	16	3		12	15	8	110
Total por curso	76	19	78	56	56	16	24	54	28	407

Fonte: Próprio autor.

- a) 60% conhecem os programas relacionados com o crescimento cultural, profissional e social de Sergipe;
- b) 8% têm conhecimento sobre o atendimento hospitalar;
- c) 4% sabem dos programas de iniciação científica; e
- d) 1% tem conhecimento dos programas de novos talentos e bolsa-alimentação.

Registrou-se, no entanto, que 27% desconhecem totalmente os programas desenvolvidos pela universidade em estudo. É importante destacar que, após questionamento sobre o conhecimento da existência do portal da UFS, os mesmos alunos responderam que sabiam da sua existência, mas não o acessavam por motivos

diversos. Nesse portal há informações sobre todos os programas, ações, atividades, projetos implementados pela UFS.

7.1.1.7 Perfil Socioeconômico dos Pais dos Estudantes

7.1.1.7.1 Aspecto Acadêmico

Para o perfil acadêmico dos pais, serão eles descritos em quatro categorias: sem escolaridade, ensino fundamental, ensino médio e ensino superior, sendo essas últimas três categorias subdivididas em completo e incompleto.

Tabela 65 – Perfil Acadêmico do Pai dos Alunos

<i>Descrição</i>	<i>AD</i>	<i>BB</i>	<i>CC</i>	<i>CE</i>	<i>D</i>	<i>RI</i>	<i>SE</i>	<i>SS</i>	<i>TU</i>	<i>Total</i>
Sem escolaridade	1	6	8	4	3	-	2	10	3	37
Ensino fundamental	35	11	27	15	13	-	12	22	18	153
Ensino médio	29	2	24	29	10	8	5	22	7	136
Ensino superior	11	-	19	8	30	8	5	-	-	81
Total por curso	76	19	78	56	56	16	24	54	28	407

Fonte: Próprio autor.

Da amostra pesquisada (tabela 65), 9% dos pais não têm qualquer escolaridade; 38% representam a categoria dos que cursaram o ensino fundamental, sendo que, deste universo, 27% concluíram e 73% não concluíram o ensino fundamental.

No ensino médio, ingressaram 33% dos pais, mas, desses, 71% concluíram o curso e 29% não tiveram condições de fazê-lo.

O ensino superior (concluído e não concluído) abarca 20% dos graus de escolaridade paterna; 64% concluíram o curso, e 36% não o fizeram. Desses 20%, observando-se a relação escolaridade paterna x cursos dos filhos, tem-se que 37% são pais de alunos do curso de Direito, 23% do curso de Ciências Contábeis, e 14% do curso de Administração.

Veja-se agora o perfil acadêmico da mãe dos alunos inquiridos nesta pesquisa (tabela 66):

Tabela 66 – Perfil Acadêmico da Mãe dos Alunos

<i>Descrição</i>	<i>AD</i>	<i>BB</i>	<i>CC</i>	<i>CE</i>	<i>D</i>	<i>RI</i>	<i>SE</i>	<i>SS</i>	<i>TU</i>	<i>Total</i>
Sem escolaridade	1	7	8	-	-	-	3	8	1	28
Ensino fundamental	34	8	26	12	14	2	10	15	16	137
Ensino médio	25	3	27	32	2	8	5	24	6	132
Ensino superior	16	1	17	12	40	6	6	7	5	110
Total por curso	76	19	78	56	56	16	24	54	28	407

Fonte: Próprio autor.

O resultado da pesquisa com relação ao nível acadêmico da mãe ficou distribuído da seguinte forma: 7% sem escolaridade, 34% com o ensino fundamental, 32% com o ensino médio, e 27% com o ensino superior.

Do percentual de 34% de mães com o ensino fundamental, 42% o concluíram, e 58% não puderam completá-lo. Os cursos dos filhos com maior incidência dessa faixa de ensino foram Administração, Ciências Contábeis, Turismo e Serviços Sociais.

A categoria ensino médio está composta de 79% de mães que tiveram o curso concluído, restando 21% que não o completaram. Seus filhos cursam, predominantemente, Ciências Econômicas, Ciências Contábeis, Administração e Serviços Sociais.

Na categoria de ensino superior, a composição está assim: 85% das mães concluíram o curso, e 15% não. Os cursos com maior ênfase nessa categoria foram: Direito, Ciências Contábeis, Administração e Ciências Econômicas.

Para se ter uma ideia do perfil econômico dos genitores e também da relação com o curso dos filhos, criou-se a tabela 67 e o gráfico 11 a seguir:

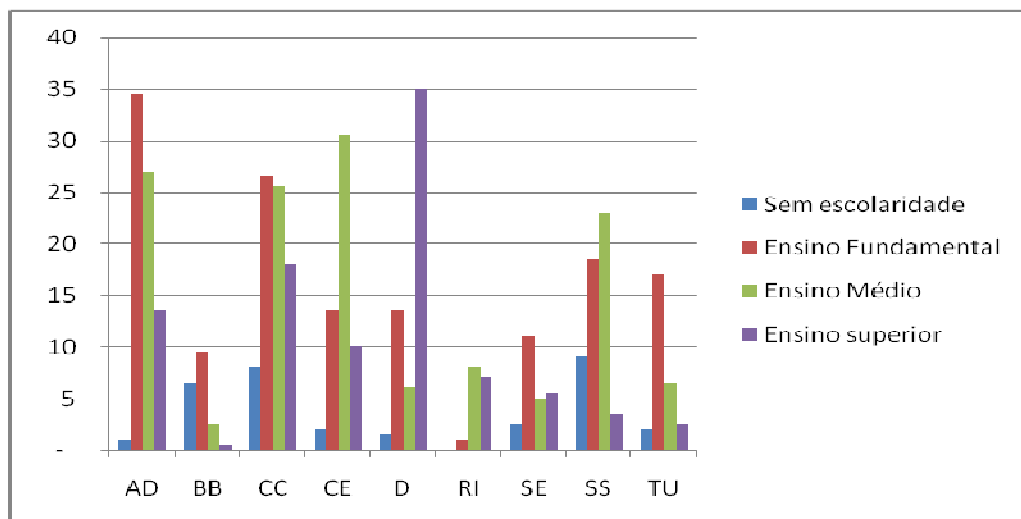
Tabela 67 – Perfil Acadêmico do Pai e da Mãe

<i>Descrição</i>	<i>AD</i>	<i>BB</i>	<i>CC</i>	<i>CE</i>	<i>D</i>	<i>RI</i>	<i>SE</i>	<i>SS</i>	<i>TU</i>	<i>Total</i>
Sem escolaridade	1	7	8	2	2	-	3	9	2	33
Ensino fundamental	35	10	27	14	14	1	11	19	17	145
Ensino médio	27	3	26	31	6	8	5	23	7	134
Ensino superior	14	1	18	10	35	7	6	4	3	96
Total por curso	76	19	78	56	56	16	24	54	28	407

Fonte: Próprio autor.

A análise do perfil acadêmico dos pais e das mães no gráfico 11, revela que 8% da amostra está na categoria sem escolaridade, 36% no ensino fundamental, 33% no ensino médio e 23% no ensino superior.

Gráfico 11 – Perfil Acadêmico do Pai e da Mãe X Cursos dos Filhos



Fonte: Próprio autor.

A predominância da categoria ensino fundamental aparece nos cursos de Administração, Ciências Contábeis, Biblioteconomia, Secretariado e Turismo. Porém, na categoria ensino médio, encontram-se com maior frequência os cursos de Ciências Econômicas, Relações Internacionais e Serviços Sociais. Para a categoria de ensino superior, a predominância apareceu no curso de Direito.

Essa amostragem faz refletir sobre a confiança que os pais depositam no ensino superior para uma melhoria na qualidade de vida e ascensão social de seus filhos.

7.1.1.7.2 Aspectos Econômicos

No estudo de uma população, é importante o parâmetro da atividade remunerada, uma vez que existe uma correlação entre ela e o capital econômico dos indivíduos. Dessa maneira, pode-se identificar a posição dos “autônomos” e dos “empresários” como atividades geradoras de produção e fonte de recursos para seus contratados, sejam empregados ou terceirizados.

Para conhecer o comportamento dessa variável, foram incluídas no questionário cinco categorias de perguntas. É importante destacar que, no Brasil, a

categoria autônomo também permite a contratação de até três empregados. Assim, tal categoria também gera atividade remunerada.

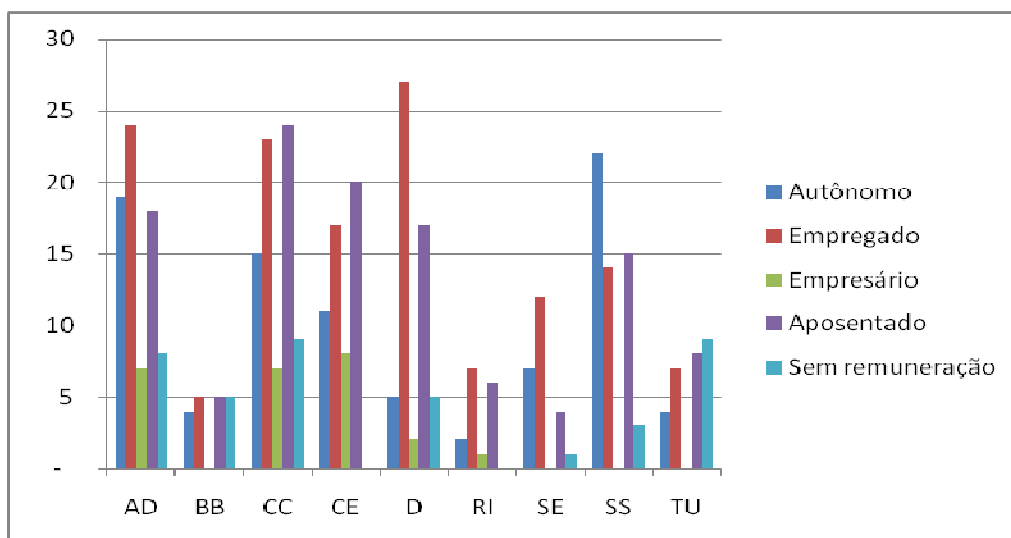
Tabela 68 – Composição da Atividade Econômica do Pai dos Alunos

<i>Descrição</i>	<i>AD</i>	<i>BB</i>	<i>CC</i>	<i>CE</i>	<i>D</i>	<i>RI</i>	<i>SE</i>	<i>SS</i>	<i>TU</i>	<i>Total</i>
Autônomo	19	4	15	11	5	2	7	22	4	89
Empregado	24	5	23	17	27	7	12	14	7	136
Empresário	7	-	7	8	2	1	-	-	-	25
Aposentado	18	5	24	20	17	6	4	15	8	117
Sem remuneração	8	5	9	-	5	-	1	3	9	40
Total por Curso	76	19	78	56	56	16	24	54	28	407

Fonte: Próprio autor.

Tendo sido os questionários respondidos em sua totalidade, ou seja, por 407 alunos, percebe-se conforme tabela 68 e gráfico 12, que 22% dos pais fazem parte da categoria autônomos, 33% são empregados, 6% são empresários, 29% são aposentados e 10% não têm remuneração. Logo, 61% da amostra fazem parte da população ativa remunerada.

Gráfico 12 – Composição da Atividade Econômica do Pai dos Alunos



Fonte: Próprio autor.

É importante destacar que, na categoria empregados, é notória a participação do curso de Direito. E, na categoria empresário, a participação nos cursos de

Administração, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Direito e Relações Internacionais.

Considerando o nível de ensino superior e as atividades remunerativas, os dados mostram que os cursos em que os pais têm um melhor nível educacional, acompanhado de uma atividade geradora de mão de obra, são os de Ciências Econômicas com 100%, Administração 64%, Ciências Contábeis 37%, Relações Internacionais com 13% e, por último, Direito com 7%, conforme mostra a tabela 69, abaixo.

Tabela 69 – Categoria Produtiva Remunerada X Ensino Superior dos Pais

<i>Descrição</i>	<i>AD</i>	<i>BB</i>	<i>CC</i>	<i>CE</i>	<i>D</i>	<i>RI</i>	<i>SE</i>	<i>SS</i>	<i>TU</i>
Empresário	26	4	22	19	7	3	7	22	4
Ensino Superior	11	-	19	8	30	8	5	-	-
% Participação	42%	0%	86%	42%	429%	267%	71%	0%	0%

Fonte: Próprio autor.

Estão sendo consideradas como categorias produtivas remuneradas as dos autônomos, empresários e empregados, e os dados levam, mais uma vez, à reflexão sobre a importância do ensino superior para a ascensão na vida social e profissional do indivíduo.

Em seguida, observa-se o perfil das mães dos alunos, seguindo os mesmos critérios usados acima para a análise das atividades paternas (tabela 70).

Tabela 70 – Composição da Atividade Econômica das Mães dos Alunos

<i>Descrição</i>	<i>AD</i>	<i>BB</i>	<i>CC</i>	<i>CE</i>	<i>D</i>	<i>RI</i>	<i>SE</i>	<i>SS</i>	<i>TU</i>	<i>Total</i>
Autônomo	19	3	17	4	5	2	12	4	4	70
Empregado	19	1	17	20	19	9	9	15	11	120
Empresário	2	-	4	4	5	-	-	-	-	15
Aposentado	19	7	19	20	10	2	2	11	7	97
Sem remuneração	17	8	21	8	17	3	1	24	6	105
Total por Curso	76	19	78	56	56	16	24	54	28	407

Fonte: Próprio autor.

Os questionários, respondidos em sua totalidade, revelam que 17% das mães fazem parte da categoria de autônomas, 29% são empregadas, 4% são empresárias, 24%

são aposentadas e 26% não têm remuneração, destacando que 50% fazem parte da população ativa remunerada.

Pode-se perceber que a categoria empresária está nos cursos de Administração, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas e Direito, como ocorreu também no perfil dos pais.

Uma tendência conclusiva é que, no curso de Serviço Social, há participação maior de mães sem remuneração, ou seja, donas de casa.

Os dados coletados e organizados reportam que a participação das mães no ensino superior (Tabela 66) é maior que a dos pais, contudo, no mercado de trabalho, a sua participação maior é a do vínculo empregatício, e, na área empresarial, a sua participação é na categoria de autônomo.

Como resultado dessa distribuição, é possível afirmar que, apesar de as mães terem maior participação no ensino superior, elas têm menor expressão nas atividades remuneradas, em relação aos pais. Também se pode perceber que, como atividade geradora de mão-de-obra e concluintes do curso superior, as mães fazem parte de todos os cursos.

Continuando a pesquisa, verificou-se a distribuição da renda familiar, dividida em três faixas por quantidade de salários-mínimos (é o mais baixo valor que os empregados podem legalmente receber pelo tempo e esforço gastos na produção de bens e serviços).

Tabela 71 – Distribuição da Renda Familiar Por Curso

<i>Faixa salarial</i>	<i>AD</i>	<i>BB</i>	<i>CC</i>	<i>CE</i>	<i>D</i>	<i>RI</i>	<i>SE</i>	<i>SS</i>	<i>TU</i>	<i>Total</i>
De 2 a 5 salários mínimos	56	6	43	25	5	4	21	46	26	232
De 6 a 10 salários mínimos	18	12	24	31	24	8	2	4	2	125
Mais de 10 salários mínimos	2	1	11	-	27	4	1	4	-	50
Total por curso	76	19	78	56	56	16	24	54	28	407

Fonte: Próprio autor.

Da análise dos valores da tabela 71, destaca-se que 57% dos alunos se incluem na 1ª faixa, 31% na segunda, e 12% na terceira.

Considerando a última faixa, onde o poder aquisitivo é maior, a análise da tabela abaixo é esclarecedora, quando retrata os percentuais de participação do grupo

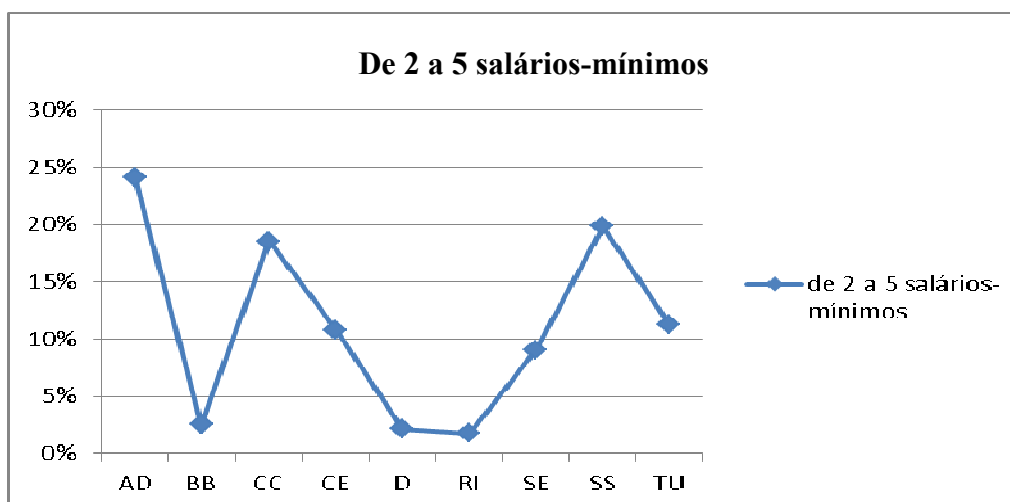
familiar de cada curso, destacando o curso de Direito, e mostrando o desequilíbrio dos cursos de Turismo, Ciências Econômicas, Secretariado e Biblioteconomia, em relação aos demais cursos (Tabela 72).

Tabela 72 – Distribuição da Renda Familiar em Percentual de Participação

<i>Faixa salarial</i>	<i>AD</i>	<i>BB</i>	<i>CC</i>	<i>CE</i>	<i>D</i>	<i>RI</i>	<i>SE</i>	<i>SS</i>	<i>TU</i>
De 2 a 5 salários-mínimos	24%	3%	19%	11%	2%	2%	9%	20%	11%
De 6 a 10 salários-mínimos	14%	10%	19%	25%	19%	6%	2%	3%	2%
Mais de 10 salários-mínimos	4%	2%	22%	0%	54%	8%	2%	8%	0%

Fonte: Próprio autor.

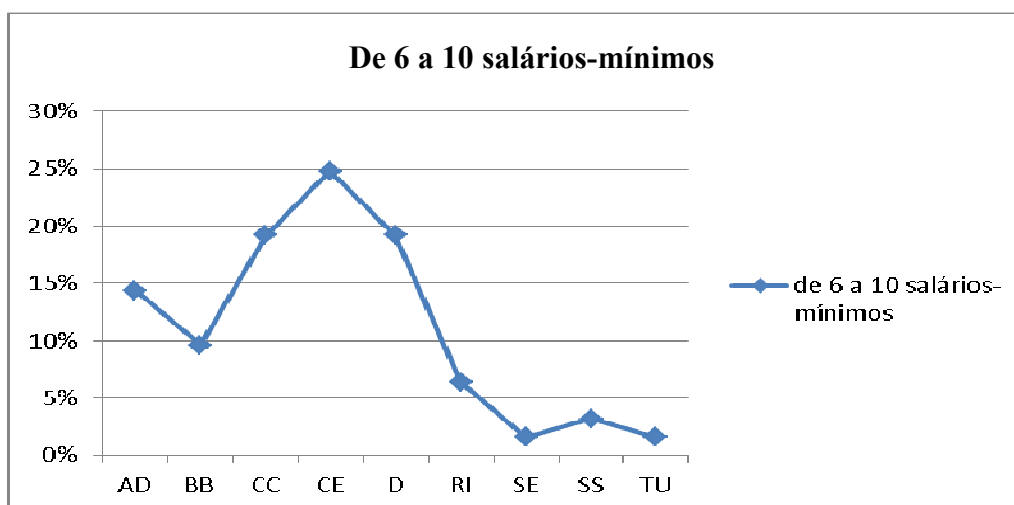
Gráfico 13 – Participação da 1ª Faixa



Fonte: Próprio autor.

Nessa faixa, conforme gráfico 13, os cursos de maior participação são os de Administração, Serviço Social e Ciências Contábeis, e os cursos de menor participação são Direito e Relações Internacionais.

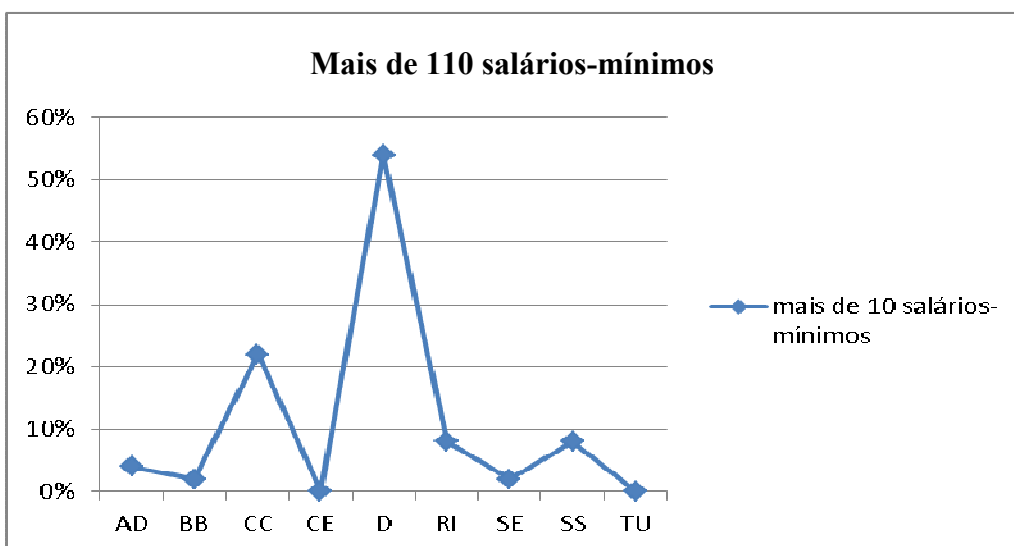
Gráfico 14 – Participação da 2ª Faixa



Fonte: Próprio autor.

Aqui, gráfico 14, o curso de maior participação é o de Ciências Econômicas, seguido de Ciências Contábeis e Direito, e com menor participação, os cursos de Secretariado e Turismo.

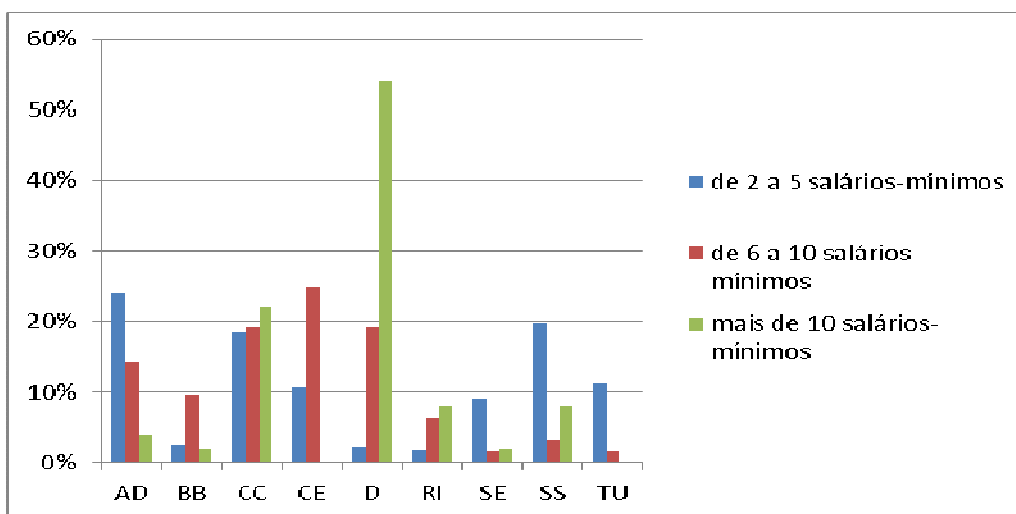
Gráfico 15 – Participação da 3ª Faixa



Fonte: Próprio autor.

Nessa faixa, conforme se observa no gráfico 15 e 16, há predominância do curso de Direito, seguido do de Ciências Contábeis.

Gráfico 16 - Distribuição da Renda Familiar Por Curso



Fonte: Próprio autor.

Todas as informações obtidas sobre o aluno, bem como sobre seus genitores, levam às seguintes reflexões:

A razão da escolha do curso e sua origem escolar têm uma associação direta, uma vez que a origem influencia no momento da decisão. Pode-se até afirmar, de forma geral, que os alunos portadores de maior nível econômico e cultural fazem uso do mesmo no ato da decisão, situação teoricamente bem demonstrada por autores como Bourdieu e Passeron (1970), Boudon (1973), Prost (1992), e que espelha a realidade internacional (Cabrito, 2002, Cerdeira, 2009).

Com relação à escolha do curso, a análise mostra que os principais motivos estão ligados tanto ao interesse pela profissão como também à possibilidade de melhor posição no mercado de trabalho.

Outra análise importante quanto ao mercado de trabalho demonstrou que 85% dos alunos têm a intenção de seguir carreira pública, mediante concurso público. Isso retrata também a influência dos pais: 33% deles são funcionários públicos e 29% são aposentados também da área pública.

É relevante também perceber a influência dos pais no momento do ingresso no mercado de trabalho, aproveitando o capital social de que são portadores. Essa influência é mais presente nos alunos que pretendem inserir-se no mercado privado, pois, no público, o ingresso na carreira somente se dá através de concurso público. E, nesse ingresso, não mais existe a influência da posição dos pais, pois todos concorrem pela melhor pontuação, deixando evidente o saber acumulado.

Outro ponto importante na análise é a questão dos fatores considerados relevantes na percepção dos alunos com relação à instituição, demonstrando que a UFS tem uma posição de destaque na sociedade, e está preparando bem seus alunos para o mercado de trabalho.

A universidade também tem um papel importante para o despertar do aluno quanto ao que ele irá encontrar após a conclusão da sua graduação, e, nesse contexto, estão inclusos os projetos de pesquisa, extensão e todos os eventos culturais promovidos pela instituição.

Ficou evidenciado, entretanto, que a universidade necessita buscar mais despertar o interesse do aluno pelo conhecimento das ações promovidas por ela, dentro da sociedade na qual está inserida, uma vez que disponibiliza a toda a comunidade, interna e externa, o andamento de todas as ações desenvolvidas.

Após análise de todos os dados e informações citadas, chega-se à conclusão de que os alunos dos cursos de Direito, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Relações Internacionais e Administração são oriundos de famílias com melhor condição financeira que a dos demais cursos do Centro. A família e os alunos têm, no ensino superior, a expectativa de ascensão profissional e também social. Trata-se de uma realidade bem presente numa sociedade global que preserva, ainda, a ideia do capital humano (Becker, 1964, Schultz, 1971).

Conclusão

Em tempos de globalização, processo que se expande para outras esferas além da econômica, há que se considerar seus desdobramentos, implicações, avanços, repercussões no cotidiano dos indivíduos e instituições. O cenário econômico, por exemplo, vem sofrendo mudanças nas áreas de tecnologia, do trabalho (flexibilização) e no próprio sistema produtivo.

Em função dessa nova realidade/mentalidade, a educação é alçada a um novo patamar, valorizada, desejada, exigida para o desenvolvimento econômico e político. O tipo de sociedade fundada no conhecimento requer um novo perfil de profissional, que não se basta com a conclusão do ensino superior, antes requer a constância de atualização, formação contínua.

São as universidades as principais instituições produtoras e fomentadoras do conhecimento. Cabe-lhes preparar as novas gerações para a sociedade, que delas exige criticidade, flexibilidade, postura ética e comprometimento com o social.

As instituições de ensino superior (faculdades ou universidades federais ou privadas) têm uma estrutura e uma dinâmica diferenciadas em relação a outras organizações. Também seus problemas são mais variados. No caso das universidades federais, suas responsabilidades vão muito além dos aspectos administrativos e acadêmicos, por exemplo, já que contemplam o social e executam múltiplas tarefas (ensino, pesquisa e extensão), cada uma com metodologia diferente, o que exige estrutura organizacional distinta, peculiar. Nesse sentido, a eficácia de sua missão depende, em grande parte, do gerenciamento dos recursos.

No mundo empresarial, o gerenciamento de custo é ferramenta fundamental para a composição do preço e a determinação da margem de lucro. As IFES têm natureza e missão distintas, já que seu “produto” básico é algo imaterial, o saber, simultaneamente individual e coletivo, portanto, não mensurável. São instituições de direito público, que dependem de financiamento de diversas esferas governamentais. Os recursos são determinados por meio de parâmetros da realidade passada e disputados por outros serviços públicos (saúde, segurança, habitação, infraestrutura etc.). Por isso, necessitam de uma apuração de custos para gerenciar a aplicação desses recursos de forma eficiente, enfrentar e resistir às injunções trazidas pelas políticas públicas.

Reforçando a dificuldade de obtenção de recursos financeiros, Machado (1999), alerta que as instituições não têm somente crise financeira, mas também têm necessidade de melhorar seu planejamento, articulando-o com as áreas acadêmica, orçamentária e financeira.

O presente estudo se deteve no levantamento dos custos de alunos de todos os cursos do Centro de Ciências Sociais e Aplicadas da Universidade Federal de Sergipe, nos exercícios de 2011 e 2012. Também buscou conhecer o perfil dos alunos e seus pais.

Quanto ao custo do aluno dos cursos em questão, foram obtidos resultados significativos. O custo global do CCSA no exercício de 2011 foi de R\$ 19.895.733 e em 2012 foi de R\$ 21.116.652. Como os cursos desse Centro atendem a interdisciplinaridade foi identificado o percentual de atendimento de cada curso a cursos do mesmo Centro e de Centros diferentes. Após essa separação, o custo total ficou em R\$ 14.667.619 para 2011 e R\$ 16.412.077 para 2012. Uma redução de R\$ 5.228.115 em 2011 e, em 2012, uma redução no montante de R\$ 4.704.575. O custo anual médio do aluno no primeiro momento foi de R\$ 5.108 para 2011 e R\$ 5.697 para 2012. Após procedimento de rateio utilizando a interdisciplinaridade e a origem dos cursos dos alunos, esse custo atingiu o patamar de R\$ 3.800 e R\$ 4.795 para os anos de 2011 e 2012, respectivamente.

O fator de maior contribuição para o custo está vinculado ao setor pessoal, representando 6% da despesa total com pessoal da UFS. O número de docentes, sua qualificação e regime de trabalho (carga horária) contribuem para a diferenciação dos custos entre os cursos.

O número de vagas ociosas nas disciplinas ofertadas também contribui para o aumento do custo do aluno.

A qualificação do corpo docente e o tempo dedicado à instituição constituem elementos de que não se pode abrir mão, ainda que consumam boa parte dos recursos. No caso da ociosidade de vagas, há espaço para ação. A universidade deve buscar alternativas para fomentar a interdisciplinaridade, o que resultaria numa diminuição do custo após rateio.

Uma outra possibilidade de reduzir o custo/aluno é recorrer a outras fontes de financiamento. A parceria entre o setor público e privado (PPP) pode ser expandida com vistas ao equilíbrio das contas públicas. Convênios entre a universidade e empresas

industriais e de serviços, por exemplo, são alternativas viáveis desde que empreendidas sem tornar a instituição um balcão de negócios, em prejuízo do cumprimento de sua missão maior, a social.

Sobre o perfil socioeconômico dos alunos, a pesquisa revelou que 73% residem próximos à universidade, 75 % moram com os pais em morada própria, 52% possuem transporte próprio. Os alunos com melhor poder aquisitivo dos pais concentraram-se nos cursos de Direito, Ciências Contábeis e Administração. Quanto ao custo de desembolso do aluno, verificou-se que está abaixo do salário-mínimo do país, demonstrando, com isso, a gratuidade do ensino.

Investigando a origem escolar desses alunos, constatou-se que 61% passaram pela escola pública. O acesso à instituição nesses anos se deu pelo processo do vestibular, cotas, transferência externa (outras universidades) e portador de diploma. A pesquisa apontou que 35% tiveram seu acesso através de cotas para os oriundos de escola pública e 65% por meio do processo vestibular. Outro dado revelado: 42% dos alunos aprovados no vestibular também vieram da rede pública. Esse fato sugere que os alunos vindos da rede pública de ensino vêm adquirindo consciência da importância da educação superior para sua ascensão social e para maiores oportunidades no mercado de trabalho. Sugere também que houve uma melhoria da qualidade do ensino público.

Sobre o perfil acadêmico dos pais, constatou-se que 23% possuíam ensino superior, demonstrando, com isso, a confiança que depositam na educação superior para os seus filhos. As mães têm maior participação nesse percentual, contudo menos atuação no mercado de trabalho. Os cursos de Direito, Ciências Contábeis e Administração apresentaram maior concentração de pais com maior escolaridade.

Importante ressaltar que a atividade econômica dos pais tem uma associação direta com a escolha do curso: 85% dos entrevistados que disseram desejar seguir a carreira pública eram filhos de pais funcionários públicos ativos — 33%, e inativos — 29%.

Pode-se concluir que os alunos tiveram como fatores motivadores para a escolha do curso a preparação para concurso público e melhores possibilidades no mercado de trabalho. Quanto à escolha da instituição, os alunos identificaram a reputação da UFS na sociedade, associada à qualidade de ensino e à preparação para além da academia.

Em relação ao conhecimento dos alunos a respeito das atividades que a UFS desenvolve, a pesquisa demonstrou que 27% deles não sabem ou não se interessam por acessar o portal que a instituição disponibiliza com informações acadêmicas, projetos de pesquisa e extensão etc. A UFS, com base nesse resultado, poderá pensar em novas formas de fazer chegar à sociedade e, em particular, à comunidade acadêmica, informações que contribuam para a transparência de suas ações em todas as áreas (administração, acadêmica, financeira etc.).

Os resultados deste trabalho não esgotam a temática e as questões envolvidas. Constatou-se a complexidade de apurar os custos nas universidades, uma vez que existem ambientes e atividades que atendem simultaneamente aos setores acadêmico e administrativo, sem existir um controle de tempo na execução dessas atividades. Se o próprio SIAFI permitisse o controle e o vínculo das unidades desses setores, a instituição conseguiria mensurar seus custos de modo mais eficaz, em tempo real. Os gestores obteriam, em um único sistema, todas as informações necessárias ao fortalecimento e à segurança da tomada de decisão.

Por tudo o que foi exposto, espera-se que o presente estudo contribua especialmente para subsidiar outros trabalhos sobre gestão de custos nas instituições federais de ensino superior, utilizando indicadores já conhecidos e fomentando a construção de outros.

Este estudo também permite novas incursões para o conhecimento da clientela da UFS, identificando-a por curso, Centro ou áreas específicas.

Por fim, espera-se contribuir para estudos sobre a eficiência da comunicação das instituições com a sociedade e com a própria comunidade interna (docentes, discentes, técnico-administrativos), de modo a levar ao conhecimento de todos a aplicação e gestão dos recursos, as atividades de ensino, pesquisa e extensão e outras ações.

Referências Bibliográficas

- Abranches, S. H., Santos, W. G. dos & Coimbra, M. A. (1987). *Política social e combate à pobreza*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Adelegan, O. J. (2001). *Managment accounting practices* In Nigerian companies. Acre: IFAC.
- Alves Filho, E. M. (2004). *Implantação de Sistemas de Custos no Setor Público: um caso real antes da Lei de Responsabilidade Fiscal*. In: *XI Congresso Brasileiro de Custos*. Porto Seguro. CD-ROOM.
- Amaral, N. C. (2003). *Financiamento da educação superior: Estado x Mercado*. São Paulo: Cortez.
- _____. (2002). *O custo do aluno: uma metodologia para as IFES*. Dixa: Revista Semestral do Unileste, MG, Coronel Fabriciano, MG: vol. 4, n. 8, p. 49-64, jul/dez.
- Andrade, A. (1990). *Eficiência, eficiência, economicidade: como atingi-las através dos controles internos*. São Paulo: Câmara Brasileira do Livro.
- André, M. E. D. A. de. (2005). *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Líber Livro Editora.
- _____. (2005). *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Líberlivros Editora. (Série pesquisa; vol. 13.).
- Aristóteles.(2007). *Ética a nicômaco*. Tradução: Bini. (2ª ed.) Bauru: Epidro.
- Atkison, A. A., Banker, R. D., Kaplan, R. S. & Young, S. M. (2000). *Contabilidade gerencial*. São Paulo: Atlas.
- Azevedo, F. de. (1976). *A transmissão da cultura*. São Paulo: Melhoramento/USP.
- _____. (1971). *A cultura brasileira*. São Paulo: Melhoramento/USP.
- Bachelard, G. (1985). *O novo espírito científico*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- Barba, C. H. de (2005). *A função da universidade na educação*. Disponível: http://unir.br/~albertolinscaldas/funcao_da_universidade.htm>. Acesso em: 12 de abr de 2012
- Becker, G. (1964). *Human Capital*. Chigaco: The University of Chicago Press.

- Benedicto, G. C. (1997). *Contribuição ao estudo de um sistema de contabilidade gerencial para uma gestão eficaz das instituições*. São Paulo: FEA/USP. 219 f. Tese Doutorado em Controladoria e Contabilidade.
- Bernardo, M.. 2001. Políticas Públicas e sociedade civil. In. Bursztyn, M. et al. *A difícil sustentabilidade*. Rio de Janeiro: Garamond.
- Beuren, I. M. (2002). O papel da Controladoria no processo de gestão. In: Schmidt, P. (org). *Controladoria: agregando valor para a Empresa*. Porto Alegre: Bookman
- Bonetti, L. W. (2006). *Políticas Públicas por Dentro*. Ijuí: Editora Inijuí.
- Bornia, A. C. (2002). *Análise gerencial de custos: aplicação em empresas modernas*. Porto Alegre: Bookman.
- _____. (1997). *Ingenieria de custos*. Apostila da disciplina de custos industriais. Florianópolis: PPGEP/UFSC.
- Bortoni, R.S. M. (2008). *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola editorial.
- Boudon, R. (1973). *L'inégalité des chances, La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris. A. Colin.
- Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean-Claude. (1970) *La Reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Minuit.
- Braga, R. (2000). *Fundamentos e técnicas de administração financeira*. São Paulo: Atlas.
- Brandão, C. F. (2003). *LDB: passo a passo: lei de diretrizes e bases da educação nacional (Lei 9.394/96), comentada e interpretada artigo por artigo*. São Paulo: Avercamp.
- Brasil. (2010). *Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Ministério da Educação. Disponível em: www.mec.org.br> Acesso em: 30 de mai. 2011.
- _____. (2007a). MEC. *Plano de desenvolvimento da educação*. Brasília.
- _____. (2007b). Senado. *Constituição da república federativa do brasil*. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.senado.gov.br>>. Acesso em 10/06/2012.
- _____. (2005). *Constituição federal de 1988*. São Paulo: Saraiva.

- _____. (2005). Lei 11.096 de 13 de janeiro de 2005. *Institui o Programa Universidade para Todos*. Disponível em : <<http://www.senado.gov.br>>. Acesso em 10/06/2012.
- _____. (2004). *A Constituição da Republica Federativa do Brasil: Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 01/92 a 43/2004 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 01 a 06/94*. Brasília: Senado Federal Subsecretaria de Edições Técnicas.
- _____. (2000a). Plano Nacional de Educação (PNE)(2000). *Projeto de Lei nº 4.155/98 (PNE)*. Câmara dos Deputados. Brasília.
- _____. (2000b). *Lei Complementar nº 101, de 04 de maio de 2000*. Estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal e dá outras providências. Diário da União da República Federativa do Brasil, Brasília. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LCP/Lcp101.htm>. Acesso em 15 de abril de 2012.
- _____. (2000c). Inep. *Portaria nº 06 de 25 de janeiro de 2000*. Dispõe sobre a sistemática para a realização do Exame Nacional do Ensino Médio no exercício de 2000, e dá outras providências. Disponível em: <http://prolei.cibec.inep.gov.br/> Acesso em 16 de abril de 2012.
- _____. (1999). Inep. *Portaria nº 35 de 15 de abril de 1999*. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio. Disponível em: <http://prolei.cibec.inep.gov.br/> Acesso em 16 de abril de 2012.
- _____. (1997a). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer nº CP 26/97, de 2 de dezembro de 1997*. Brasília, CNE, dez. 1997.
- _____. (1997b). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer nº CP 26/97, de 2 de dezembro de 1997*. Brasília, CNE, dez. 1997.
- _____. (1989). *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- _____. (1988). *Constituição da república federativa do brasil*. Congresso Nacional. Promulgada em 5 de outubro de 1988.
- _____. (1964). *Lei nº 4320/60, de 17 de março de 1964*. Instituiu normas gerais de direito financeiro para elaboração e controle dos orçamentos e balanços da União, Estados, Municípios e do Distrito Federal. Diário da União da Republica Federativa do Brasil. Brasília, DF, de 23 de março de 1964. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4320.htm>. Acesso em: 15 de abril de 2012.
- _____. (1945). Decreto-Lei 8.393/1945. *Concede autonomia administrativa, financeira, didática e disciplinar à Universidade do Brasil, e dá outras*

providências. Disponível em <<https://planalto.gov.br/.../decreto-lei/.../>>. acesso em 15/04/2012.

_____. (1937). Decreto-Lei 452/1937. *Organiza a Universidade do Brasil. Congresso Nacional*. Disponível em <<https://planalto.gov.br/.../decreto-lei/.../>>. acesso em 15/04/2012.

_____. (1931). Decreto 19.850/1931. *Crêa o Conselho Nacional de Educação. Câmara Federal*. Disponível em <ww2.camara.leg.br> acesso em 15/04/2012.

Brimson, J. (1996). *Contabilidade por atividades*. São Paulo: Atlas

Buarque, C. 1994. *A aventura da universidade*. (2ª ed.). São Paulo: Universidade Paulista.

Bruyne, P. de; Herman, J.; Schoutheete, M. de. (1991). *Dinâmica da pesquisa em ciências sociais: os polos da prática metodológica*. (5ª ed.). Rio de Janeiro: F. Alves.

Burton, N. (2000). Costing initial teacher education: do institutions cost their primary provision? (vol 54, nº 3, p. 259-273), *Higher Education Quarterly*, Blackwell Publishers.

Cabrito, B. (2002). *Financiamento do ensino superior: condição social e despesas de educação dos estudantes universitários em Portugal*. Lisboa: Educa.
_____. (1994). *Formações em alternâncias: conceitos e práticas*. Lisboa: Educa.

Cafardo, R.; Souza, M. M. de (2004). *MEC já contaria com 50 mil vagas para estatizar*. Jornal Estado de São Paulo, publicado em 19/02/2004.

Calil, V. L. L. O (2005). *Estruturação de um sistema de integração orçamentária financeira e de custos para as universidades estaduais do Paraná*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina. 201 f. Tese Doutorado em Engenharia de Produção.) Disponível em : WWW.ufsc.br. Acesso em 05/11/2011.

Carneiro, M. A. (1998). *LDB fácil*. Petrópolis: Vozes.

Castro, C. M. de; Schwartzman, S. (2005). *Reforma da educação superior: uma visão crítica*. Brasília: Funadesp.

Catani, A.; Oliveira, J.F. (2002). *Educação superior no Brasil: reestruturação e metamorfose das universidades públicas*. Petrópolis: Editora Vozes.

Catelli, A. (2001). *Controladoria: uma abordagem da gestão econômica – GECON*. (2ª ed.). São Paulo: Atlas.

Catelli, A. & Guerreiro, R. (1995). Uma análise crítica do sistema ABC – Activity Based Costing. *Revista Brasileira de Contabilidade* n. 91. São Paulo.

- Cerdeira L (2009). *O Financiamento do Ensino Superior Português: a partilha de custos*. Coimbra: Almedina.
- Cerqueira Leite, R. (1989). *Autonomia da universidade e governo das Instituições de Ensino Superior*. Educação Brasileira 1º semestre – 11 (22). Brasília.
- Chauí. M. (1999). Universidade em Liquidação. In: *Jornal Folha de São Paulo*. Caderno Mais. pg. 3, publicado em 11 de julho. São Paulo.
- Chermann. M. (2004) *Ensino público, ensino privado e financiamento das reformas*. Disponível em <http://www.engenheiro2001.org.br/programas/chermann.htm>. Acessado em 04/12/2011.
- Cogan, S. (2000). Activity-Based Costing (ABC): *A poderosa estratégia empresarial*. São Paulo: Pioneira.
- Comenius. (2006). *Didática magna*. Tradução de Ivone Castilho Bendetti. (5ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Comini, G. M. (1994). *Realidade e perspectivas das escolas de administração do Brasil: um enfoque estratégico*. São Paulo: Universidade de São Paulo
Dissertação apresentada à Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo.
- Corbucci, P. R.; Marques, P. M. F. (2003). *Fontes de financiamento das instituições federais de ensino superior: um estudo sobre a Universidade de Brasília*. Brasília: Ipea, (Texto para discussão, n. 999).
- Crosby, P. B. (1994). *Qualidade é investimento*. (6ª ed). Rio de Janeiro: José Olympio.
- Cunha, F. R. (2001). *A aplicabilidade do sistema de informações de custos ao setor agropecuário: estudo de casos*. Belo Horizonte: Faculdades de Ciências Econômicas, Universidade Federal de Minas Gerais. 110 f. Dissertação (Mestrado em Administração).
- Cunha, L. A. (2003). *O ensino superior no octênio FHC*. Campinas: Educação e Sociedade. vol. 24 n. 82.
- _____. (1991). A gratuidade do ensino superior: da proibição a garantia constitucional. In: SILVA, A. C. et al. (org.). *Universidade pública: política, desempenho, perspectiva*. Campinas: Papirus.
- _____. (1989). *A universidade crítica: o ensino superior na República Populista*. (2ª ed.) Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- _____. (1980). *A universidade temporã: o ensino superior da colônia à era de Vargas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

- Dalbosco, C. A. A. (2009). Universidade, formação e indústria educacional. In: Fávero, A.; Cenci, A.; Trombetta, G. (org.) *Universidade, filosofia e cultura*. Passo Fundo: UPF.
- Demo, Pedro. (2007). *Educação e qualidade*. (11ª ed.). Campinas, SP: Papirus.
- _____. (2003). *A nova LDB: ranços e avanços*. (15ª ed.). Campinas-SP: Papirus.
- _____. (2000). *Educação e conhecimento*. (5ª ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- _____. (1993). *Desafios modernos da educação*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Dourado, L. F. (2002). Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. In: *Revista Educação & Sociedade*. vol. 23 nº 80 p. 235-254. São Paulo.
- Duarte, N. (2003). Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor. *Revista Educação e Sociedade*. vol.24, n. 83, agosto, Campinas. 2003
- Durham, E. R. (2005). Educação superior, pública e privada (1808-2000). In Brock, C. e Schwartzman, S. (orgs). *Os desafios da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Eyng, A. M. (2003). Planejamento, gestão e inovação na educação superior. In: Zainko, M.A; Gisi, M.L. (orgs.). *Políticas e gestão da educação superior*. Curitiba: Champagnat.
- Etzioni, A. (1989). *Organizações modernas*. São Paulo: Pioneira.
- Faceira, L. Silva da. (2006). *Programa universidade para todos: política de inclusão acadêmica e social? novo enfoque*. Disponível em www.castelobranco.br/sistema/novoenfoco/files/07.06.pdf. Acesso em 03 jul 2012.
- Fávero, M. L. A. (2000.). *Universidade e poder*. (2ª ed.). Brasília: Plano.
- _____. (1998). A dimensão histórico-política da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Superior. In: CATANI, Afrânio Mendes (Org.) *novas perspectivas nas políticas de educação superior na América Latina no limiar do século XXI*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Figueiredo, S.; Caggiano, P. C. (1997). *Controladoria: teoria e prática*. (2ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Fonseca, M. (1998). O Banco Mundial como referência para justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. *Revista da Faculdade de Educação*[online], vol.24, n.1, p.37-69, Jan/jun.
- Freitag, B. (2007). *Escola, estado e sociedade*. (7ª ed.). São Paulo: Centauro Editora.

- _____. (1980). *Escola, estado e sociedade*. (4ª ed.). São Paulo: Centauro Editora.
- Freitas, L. M. A. C. (2002). *Configurações estratégicas em universidades federais brasileiras*. Tese Doutorado em Engenharia de Produção. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.
- Gadotti, M. (2002). *Educação e compromisso*. (11ª ed.). Campinas, SP: Papirus.
- _____. (1998). *História das ideias pedagógicas*. (6ª ed.). São Paulo: Ática.
- George, P. (2003). Universidade e responsabilidade social. Lombardi, J.C. (org). In *Temas de pesquisa em educação*. Campinas: Autores Associados.
- Gersdorff, R. C. J.von. (1980). A contabilidade de custos no Brasil – Qual seria um sistema prático, simples e eficaz? Brasília. *Revista Brasileira de Contabilidade* n. 33 p. 34-36.
- Giacomoni, J. (1994). *Orçamento público*. (5ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Ghiraldelli Jr. P. (1994). *História da educação*. (2º ed.). São Paulo. Cortez.
- Gisi, M. L. (2006). A educação superior no Brasil e o caráter de desigualdade do acesso e da permanência. *Revista Dialogo Educacional*. Curitiba: v. 6, n. 17, p. 97-112., jan/abr.
- _____. (2003). Políticas públicas, educação e cidadania. In: Zainko, M. A; Gisi, M. (orgs.). *Políticas e gestão da educação superior*. Curitiba: Champagnat.
- Gomes, J. B. (2003). O debate constitucional sobre as ações afirmativas. In: Santos, R. E. dos e Lobato, F (org). *Ações afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Grupo de Contato (2006). Tribunal de Contas da União (TCU); Secretaria da Educação Superior (SESu/MEC); Secretaria Federal de Controle Interno (SFC). (2006). *Manual de orientação para cálculo dos indicadores de gestão: decisão TCU nº 408/2002*. Plenário, versão revisada.
- Hansen, D. R.; Mowen, M. M. (2003). *Gestão de custos: contabilidade e controle*. Tradução Robert Brian Taylor. (3ª ed.). São Paulo: Thomson.
- Hardy, C., Fachin, R. (1996). *Gestão estratégica na universidade brasileira: teoria e casos*. Porto Alegre: UFRGS.
- Hargreaves, A. (2004). *O ensino na sociedade do conhecimento: educação na era da segurança*. Porto Alegre: Artmed.

- Harrington, H. J. (1993). *Aperfeiçoamento processos empresariais: estratégia revolucionária para aperfeiçoamento da qualidade, da produtividade e da competitividade*. São Paulo: Makron Books.
- Hoffe, O. (2008). *Aristóteles*. Tradução: Pich, R. Porto Alegre: Artmed.
- Hofling, E. M. de (2001). Estados e políticas (públicas) sociais. In: *Cadernos Cades*, ano XXI nº 55, novembro 2001, pag 30-41. Campinas
- Horngren, C. T.; Foster, G.; Datar, S. M. (2000). *Contabilidade de custos*. (9ª ed.). Rio de Janeiro: LTC.
- Igreja, R. L. (2005). O estado brasileiro e as ações afirmativas. *Revista Advir*. Rio de Janeiro: ASDUERJ. Set.
- Inep (2013). *Censo superior: 2011 – resumo técnico*. Brasília: Inep.
- _____. (2006). Estudos e Pesquisas Educacionais. *Levantamento estatístico sobre o Ensino Médio e Educação Superior*. Brasília: Ministério da Educação, 2006.
- Iudicibus, S. de. (2007). *Contabilidade gerencial*. (8ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Jones, L. R.; Thompson, F.; Zumeta, W. (1986). Reform of budget control in higher education. vol. 5, nº 2. *Pergamon Journals*.
- Johnston, R. & Clark, G. (2002). *Administração de operações de serviço*. São Paulo: Atlas.
- Juran, J. M. (1992). *Planejamento para qualidade*. (2.ed.). São Paulo: Livraria Pioneira Editora.
- Kaplan, R. & Cooper, R. (1995). *Custo e desempenho: administre seus custos para ser mais competitivo*. Tradução O.P. São Paulo: Futura.
- Kesselring, T. (2007). Universidade, econômica e sociedade: notas sobre o desenvolvimento atual das universidades européias. *Revista Chronos*, vol.34 n. 1.
- Kotler, P. (1998). *Administração de marketing: análise, planejamento, implementação e controle*. (5ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Kuhn, T. S. (2006). *O caminho desde a estrutura*. Trad. Cezar Mortari. São Paulo: UNESP.
- Lanzillotti, V. de S. (1997). Reengenharia na universidade: uma interface possível? In: Almeri Paulo Finger (Org.). *Gestão de universidades: novas abordagens*. Curitiba: Champagnat.

- Laudan, L. (2001). *O progresso e seus problemas: rumo a uma teoria do crescimento científico*. Trad. Roberto Leal Ferreira, São Paulo: UNESP.
- Le Goff, J. (2007). A “Bela” Europa das cidades e das universidades. In: *as raízes medievais da Europa*. Tradução de Jaime A. Clasen. Petrópolis-RJ: Vozes.
- Leitão, S. P. (1985). A questão organizacional na universidade: as contribuições de Etzioni e Rice. *Revista de Administração Pública*, vol. 19, n. 4, p. 3-26, Rio de Janeiro, out./dez.
- Leonel, G. S. G. (2001). *Custos: um enfoque administrativo*. (14ª ed.). Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.
- Leonel, G.S.G. (2000). *Contabilidade de Custos*. (2ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Leonel, G. S. G.; Leone, R. J. (2007). *Os 12 mandamentos da gestão de custos*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.
- Leoni, G.G.(2001). *Custos: um enfoque administrativo*. (14ª ed.). Rio de Janeiro: FGV.
- Lobo, R. L.; Filho, S. (2004). Números que confundem. *Revista Carta Capital*. 28 de abr.
- Luckesi, C. C. et al. (2002). *Fazer universidade: uma proposta metodológica*. (12ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Macedo, A. R.; Trevisan, L. M. V.; Macedo, C. E. (2005). Educação superior no século XXI e a reforma universitária brasileira. *Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. vol. 13, n. 47, p. 127-148, abr./jun.
- Machado, M. V. V. (1999). *Modelo Alternativo de financiamento para as universidades federais*. Dissertação de Mestrado em Engenharia da Produção, João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba.
- Magalhães, J. P. de A. (2000). *Brasil século XXI: uma alternativa ao modelo neoliberal*. São Paulo: Paz e Terra.
- Maher, M. (2001). *Contabilidade de custos: criando valor para a administração*. São Paulo: Atlas, 2001.
- Mance, A. E. (1999). *A universidade em questão – o conhecimento como mediação da cidadania e como instrumento do capital*. São Paulo: IFIL.
- Martins, C. B. (1989). O novo ensino superior privado no Brasil (1964-1980). In. Martins C.B. (org). *Ensino superior brasileiro: transformações e perspectivas*. São Paulo: Brasiliense.
- Martins, E. (2008). *Contabilidade de custos*. (9ª ed.). São Paulo: Atlas.

- _____. (2003). *Contabilidade de custos*. (6ª ed.). São Paulo: Atlas.
- _____. (2001). *Contabilidade de custos: inclui o ABC*. São Paulo: Atlas.
- Mccowan, T. (2007). Expansion without equity: An analysis of current policy on access to higher education in Brazil. In: *Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning*. Maio. New York: Springer.
- MEC. (2012). *Censo da educação superior – 2003*. Disponível em <<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/default.asp>>. Acessado em 03 de janeiro de 2012.
- _____. (2007) *Programa Universidade para todos*. Brasília.
- _____. (2008). Portaria Normativa do MEC 02/2008. *Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – FIES*. Disponível em http://sisfiesportal.mec.gov.br/arquivos/portaria_normativa_2_compilada.pdf. Acesso em 15 de junho de 2012.
- Megliorini, E. (2001). *Custos*. São Paulo: Makron Books.
- Mendes, G. (2005). *Tarso admite rever função dos conselhos sociais*. Rio de Janeiro: Folha Dirigida publicada em 10/03/2005.
- Melo, P. A. de. (2002). *A cooperação universidade/empresa nas universidades públicas brasileiras*, Tese (Doutorado em Engenharia da Produção) Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina.
- Meyer, J. (1988). *Financiamento do ensino superior no Brasil: uma reflexão sobre as fontes de alternativas de recursos*. Edição do Instituto Politécnico de Bragança. Portugal: Bragança.
- Meyer Jr., V.; Murphy, J. P. (2000). *Dinossauros, gazelas e tigres: um diálogo Brasil e EUA*. Florianópolis: Insular.
- Medeiros, N. R. D. (2002). *O Enem e a questão da democratização do acesso à graduação: o caso da Unicamp*. Dissertação (Mestrado em Educação). Brasília.
- Merchant, K.A (1997). *Modern management control systems: text & cases*. New Jersey: Prentice-Hall..
- Minayo, M. C. S. de; Deslandes, S. F; Gomes, R. (2011). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. (30ª ed.) Petrópolis: Vozes.
- Minayo, M. C. de S. (1996). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. (4ª ed.) São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec/Abrasco.

- _____. (1994). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis-RJ: Vozes, (Temas Sociais).
- Miranda, L. C.; Libonati, J. J. (2002). Planejamento Operacional. In: Schimidt, P. (org). *Controladoria: agregando valor para a empresa*. Porto Alegre: Bookman.
- Moehlecke, S. (2002). *Ação afirmativa: história e debates no Brasil*. São Paulo: Cadernos de Pesquisa. nº 17.
- Moller, C. (1993). *O lado humano da qualidade*. (6ª ed.). São Paulo: Pioneira.
- Morhay, L. (2004). Brasil: universidade e educação superior. In Morhy, Lauro (Org.). *Universidade no mundo: universidade em questão*. vol.2. Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Morgan, B. F. (2003). *A determinação do custo do ensino na educação superior: o caso da Universidade de Brasília*. Brasília: Mimeo.
- Mosimann, C. P.; Fisch, S. (1999). *Controladoria: seu papel na administração da empresa*. (2ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Muhl, E. H. (2009). Cultura empresarial e formação docente: os riscos da instrumentalização da educação superior. In: Fávero, A.; Cenci, A.; Trombetta, G. (Org.) *Universidade, filosofia e cultura*. Passo Fundo: UPF.
- Nakagawa. M. (2001). *ABC: custeio baseado em atividades*. (2ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Nóvoa, A. (2006). As ciências da educação e os processos de mudanças. In: Pimenta, S. G. *Pedagogia, ciência da educação?* São Paulo: Cortez.
- Olive, A. C. (2002). Histórico da educação superior no Brasil. In: Soares, M. S.A.(Coord.). *A educação superior no Brasil*. Brasília: Capes.
- Oliveira, F. (1988). *Os direitos do antivalor: a economia política da hegemonia imperfeita*. Petrópolis: Vozes.
- Oliveira, R. P. (1998). O financiamento público da educação e seus problemas. In: Oliveira, R. P. (org.). *Política educacional: impasses e alternativas*. São Paulo: Cortez
- Oliveira, J. F. de (2006). Reforma da educação superior: mudanças na gestão e metamorfose das universidades públicas. In: Pereira, F. M. de A.; Muller. M. L.R. *Educação na interface relação estado/sociedade*. vol. 1. Cuiabá: EDUFMT/Capes
- Oliver, L. (2004). *Designing strategic cost systems: how to unleash the power of cost information*. New Jersey: John Wiley & Sons.

- Ostrenga, M. (1997). *Guia da ernest young para gestão total dos custos*. (3ª. ed.). Rio de Janeiro: Record.
- Panizzi, W. (2006). *Universidade para quê?* Porto Alegre: Libretos.
- Paviani, J. (2009). Ainda é possível a formação universitária? In: Fávero, A.; Cenci, A.; Trombetta, G. (Org). *Universidade, filosofia e cultura*. Passo Fundo: UPF.
- Pazzeto, E. (1996). *XXI Fórum de Reitores das universidades estaduais e municipais: a missão das universidades na perspectiva do terceiro milênio*. Foz do Iguaçu: Abreum.
- Peleias, I. R. (2002). *Controladoria: gestão eficaz utilizando padrões*. São Paulo: Saraiva.
- Pereira, E. M. A.(2003). A universidade nos paradigmas da modernidade e das pós-modernidade. Lombardi, J. C. (org). In: *Temas de pesquisas em educação*. Campinas: Autores Associados.
- Peter, M. G.A., Martins, E.; Pessoa, M. N. M. & Peter, F.A. (2003). Proposta de um sistema de custos para as Universidades Federais Brasileiras fundamentado no Activity Based Costing. In: *Anais da XXVII Reunião Anual da ANPAD*, São Paulo.
- Pimenta, S.G. & Anastasiou, L. das G.C. (2002). *Docência no ensino superior*. vol 1. São Paulo: Cortez
- Piovesan, F. (1998). *Temas de direitos humanos*. São Paulo: Max Limonad.
- Piscitelli, R. B.; Timbó, M.Z. & Rosa, M. B. (1999). *Contabilidade pública: uma abordagem da administração financeira pública*. (6ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Poulantzas, N. (2000). *O estado, o poder e o socialismo*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Graal.
- Prost, A. (1992). *Éducation, société et politiques. Une bistoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours*. Paris. Éditions du Seuil.
- Rawls, J. (1972). *A theory of justice*. Oxford, Oxford University Press.
- Reis, L. G. dos; Ribeiro, A. P.; Slomski, V. (2005). Custos no setor público: uma proposta de implementação de sistemas de custeio. In: *IX Congresso Internacional de Custos*. 2005. Florianópolis/SC. 2005, CD-ROM.
- Revista Caros Amigos*, (2004). São Paulo: Casa Amarela Ltda, ano VII, n. 91.
- Ribeiro, D. (1986). *Universidade para quê?* Brasília: Editora da Universidade de Brasília.
- Ribeiro, R. J. (2003). *A universidade e a vida atual*. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

- Robbins, E. L. (2002). *Comportamento organizacional*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos.
- Rocchi, C. A. de. (1982). Apuração de custos em estabelecimentos hospitalares. Brasília. *Revista Brasileira de Contabilidade* n. 41 p. 19-27.
- Rodrigues, M. M. (2001). *A instabilidade da universidade vista a partir das contradições de suas crises: crise de hegemonia, crise de legitimidade e crise institucional*. vol. 15. São Paulo: Educação e Filosofia.
- Roland, E. (2002). *Garantias e violações dos direitos humanos no Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Assembléia Legislativa do RS.
- Rosa, P. M. da. (2004). *Proposta de modelo de gestão por atividades para universidades públicas brasileiras*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina. 227 f. Tese Doutorado em Engenharia de Produção. Disponível em: <www.ufsc.br>. Acesso em: 05 de novembro de 2011.
- Sandroni, P. (2000). *Novíssimo dicionário de economia*. (3ªed.). São Paulo: Best Seller.
- Santos, B. S. (2004). *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. São Paulo: Cortez.
- Santos, B. S. (2008). *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez.
- _____. (1996). *Pela mão de Alice: o social na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez.
- Santos, N. M. B. F (1992). *Impacto da cultura organizacional no desempenho das empresas, conforme mensurado por indicadores contábeis: um estudo*. Doutorado em Ciências Contábeis.
- Saviani, D. (2006). *A nova lei da educação. LDB, trajetórias, limites e perspectivas*. (10ª ed.) Autores Associados. Campinas- SP.2006.
- _____. (2003). *A nova lei da educação* (8ª ed.). Campinas, SP: Autores Associados.
- _____. (2000). *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. (13ª ed). Campinas – SP: Autores Associados.
- _____. (1997). *A nova lei da educação: LDB, trajetória, limites e perspectivas*. (2ª. ed.) Campinas – SP: Autores Associados.
- Schultz, T. (1971). *Investimento em capital humano: o papel da educação e da investigação*. New York: Free Press.
- Schwartzman, S. (2001). A revolução silenciosa do ensino superior. In: Durham, E. R; Sampaio, H. (org). *O ensino superior em transformação*. São Paulo: Nupes.

- SESu/MEC. (1994). *Sistema de apuração de custos das instituições federais de ensino superior*. Brasília: Secretaria de Educação Superior.
- Sguissardi, V.; Amaral, N.C. (2000). *O Banco Mundial revisa posições: quem há de pagar a conta?* Jan-jul, 18-33, 65-76. Florianópolis: Perspectivas
- Sguissardi, V. (2008). Modelo de expansão da educação superior no Brasil: Predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. vol. 29, n. 105. Educação e Sociedade. Florianópolis.
- Sguissardi, V & Silva Jr, J. R dos (1999). *Novas faces da educação superior no Brasil – reforma do estado e mudança na produção*. São Paulo: Editora da Universidade São Francisco.
- Silva. L. M. (1999). Contribuição ao estudo do sistema de custeamento na administração pública. nº 119. Brasília. *Revista Brasileira de Contabilidade*.
- Silva, C. A. T. (org). (2004) *Custo no setor público*. Brasília: UnB.
- Silva, P. R. da. (1993). *Mensuração do desempenho estratégico e operacional na excelência de manufatura de classe mundial*. Tese (Doutorado) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Slomski, V. (2005). *Controladoria e governança na gestão pública*. São Paulo: Atlas.
- _____. (2003). *Manual de contabilidade pública: um enfoque na contabilidade municipal*. (2ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Sordi, J. O. (2006). *Gestão de processos: uma abordagem da moderna administração*. (2ª ed.). São Paulo: Saraiva.
- Souza, I. M. (2008). *Gestão das universidades federais brasileiras: uma abordagem fundamentada no conhecimento*. Projeto de Qualificação de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento. PPEGC/UFSC. Florianópolis.
- Souza, P. N. P. de. (2004). *LDB e educação superior: estrutura e funcionamento*. São Paulo: Pioneira.
- _____. (2001). *LDB e educação superior: estrutura e funcionamento*. (2ª ed.). São Paulo: Pioneira.
- Stake, E. E. (1994). Case Studies. In: N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (Edit.). *Handbook of Qualitative Research*. SAGE publications.

- Tachizawa, T. & Andrade, R. O. B (2003). *Tecnologias da informação aplicadas às instituições de ensino e às universidades corporativas*. São Paulo: Atlas.
- Teixeira, A. (1970). *Ensino superior no Brasil: 1930-1969*. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getulio Vargas.
- Trindade, H. (org.). (2000). *Universidade em ruínas: na república dos professores*. Petrópolis: Vozes, Rio de Janeiro: CIPEDS.
- Vartanian, G. H. (2000). *O método de custeio pleno: uma análise conceitual e empírica*. (205 p.). Dissertação de Mestrado em Controladoria e contabilidade. São Paulo: Faculdade de Economia, Administração e contabilidade. Universidade de São Paulo.
- Viceconti, P. E. V.; Neves, S. (2000). *Contabilidade de custos: um enfoque direto e objetivo*. (6ª ed.) São Paulo: Frase Editora.
- Villardi, R. ; Oliveira, C. A. P. de (1997). Políticas para a educação superior. In Alves, M.; Villardi, R (org). *Múltiplas leituras da nova LDB*. Rio de Janeiro: Dunya
- Walton, R. E. (1998). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. (3ª ed.). Porto Alegre: Bookman.
- Werneck, V. R. (1982). *A ideologia na educação*. Petrópolis: Vozes.
- Wernke, R. (2004). *Gestão de custos*. (2ª ed). São Paulo: Atlas.

Apêndices

Apêndice A – Apuração do Custo das Unidades que Dão Suporte as Unidades Administrativas e Acadêmicas – 2011

Elemento de Custo	CPD	DRM			GRH	DSG				DEMAN		
		DRM	DIMAT	DIPATRI		DSG	DITRAN	DIVIG	SERLIM	DEMAN	DIMEQ	DIVAI
Pessoal	503.492	1.111.534	447.208	208.466	572.895	149.987	967.592	2.162.127	518.506	186.133	867.741	923.246
Servidores	419.156	923.157	383.982	172.623	473.933	122.825	821.473	1.870.145	450.160	135.056	751.512	783.474
Encargos Previdenciários	64.217	155.731	61.174	26.986	82.738	18.057	134.332	285.132	64.993	20.410	114.177	123.387
Tercerização	11.696	15.440		8.473	9.362	1.546	6.866	6.850	1.565	14.282	-	16.385
Bolsistas	8.424	17.207	2.052	384	6.862	7.559	4.920	-	1.788	16.385	2.052	-
Serviços e Materiais	175.120	9.532	8.262	8.332	3.847	28.421	308.814	31.747	7.396	26.288	17.140	18.949
Depreciação	156.282	5.648	7.892	8.276	3.257	4.233	285.074	7.558	6.058	12.522	15.460	2.846
Manutenção Software	12.166	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Bens de pequeno valor	6.672	3.884	78	56	589	5.091	916	24.188	1.337	13.766	1.679	7.479
Combustível	-	-	-	-	-	19.098	8.307	-	-	-	-	3.750
Diárias e Passagens scdp	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Outros materiais	-	-	292	-	-	-	14.517	-	-	-	-	4.874
Sub Total 1	678.612	1.121.066	455.470	216.798	576.742	178.408	1.276.406	2.193.874	525.902	212.420	884.881	942.195
Rateio entre os departamentos e suas divisões:	-	-	560.533	336.320	-	-	44.602	101.692	32.113	-	101.962	110.459
DRM	-	-	560.533	336.320	-	-	-	-	-	-	-	-
DSG	-	-	-	-	-	-	44.602	101.692	32.113	-	-	-
DEMAN	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	101.962	110.459
Sub Total 2	678.612		1.016.003	553.118	576.742		1.321.008	2.295.566	558.015		986.842	1.052.653
Custos das Outras Unidades:	81.694		6.337	29.845	58.038		33.627	36.458	134.741		34.907	63.672
CPD	-		2.609	2.446	12.232		979	652	489		979	489
DIMAT	17.078			12.908	25.897		-	14.111	43.456		21.006	56.685
DEMAN	19.691		-	3.475	2.317		13.899	2.317	34.748		4.633	2.317
DIPATRI	13.461		-	-	11.087		-	7.772	14.102		-	-
GRH	4.120		2.575	1.545	-		3.347	7.982	2.575		3.347	3.605
DIMEQ	6.341		1.153	5.764	4.035		576	1.153	2.306			576
DIVAI	21.004		-	3.707	2.471		14.826	2.471	37.065		4.942	
Total	760.306		1.022.340	582.964	634.780		1.354.635	2.332.023	692.756		1.021.750	1.116.325

Parametros dos rateios												
Quantidade de requisições recebidas por unidade - DIMAT	213		294	161	323	103		176	542		262	707
Quantidade total de requisições	12.672		12.672	12.672	12.672	12.672		12.672	12.672		12.672	12.672
% Participação do custo da DIMAT	1,68%		2,32%	1,27%	2,55%	0,81%		1,39%	4,28%		2,07%	5,58%
Quantidade de bens para cada unidade	2.040	408	846	750	420	426	786	672	1.116	522	4.248	360
Quantidade total de bens	88.345	88.345	88.345	88.345	88.345	88.345	88.345	88.345	88.345	88.345	88.345	88.345
% Participação do custo da DIPATRI	2,31%	0,46%	0,96%	0,85%	0,48%	0,48%	0,89%	0,76%	1,26%	0,59%	4,81%	0,41%
Quantidade solicitações atendidas por unidade - DIMEQ	11		2	10	7		1	2	4		2	1
Quantidade total de solicitações atendidas - DIMEQ	1712		1712	1712	1712		1712	1712	1712		1712	1712
% Participação do custo da DIMEQ	0,64%		0,12%	0,58%	0,41%		0,06%	0,12%	0,23%		0,12%	0,06%
Quantidade solicitacao recebidas - DIVAI	17		0	3	2		12	2	30		4	2
Quantidade total de solicitação DIVAI	852		852	852	852		852	852	852		852	852
% Participação do custo do DIVAI	2,00%		0,00%	0,35%	0,23%		1,41%	0,23%	3,52%		0,47%	0,23%
Quantidade de computadores por unidade	130		16	15	75		6	4	3		6	3
Quantidade total de computadores da UFS	4.161		4.161	4.161	4.161		4.161	4.161	4.161		4.161	4.161
% Participação do custo do CPD	3,12%		0,38%	0,36%	1,80%		0,14%	0,10%	0,07%		0,14%	0,07%
Numero de servidores tecnicos	16		10	6	6		13	31	10		13	14
Numero total de servidores da UFS	2.240		2.240	2.240	2.240		2.240	2.240	2.240		2.240	2.240
% de participação do quadro de pessoal	0,71%		0,45%	0,27%	0,27%		0,58%	1,38%	0,45%		0,58%	0,63%

Apêndice B - Apuração do Custo das Unidades Que Dão Suporte ds Unidades Acadêmicas - 2011

Elemento de Custo	BICEN	COPAC	PROGRAD								CCV	PROEST		
			PROGRAD	DAA	DICAC	DIRED	DEAPE	DIMET	DIAD	NIUFEM		PROEST	CODAE	RESUN
Pessoal	977.821,02	132.321,52	447.416,64	515.010,22	901.891,39	251.745,05	327.373,69	57.419,30	-	-	475.109,45	177.403,43	369.500,36	452.650,77
Servidores	808.490,94	119.693,55	367.765,08	421.906,78	787.305,50	205.202,13	265.390,16	47.257,83	-	-	113.254,55	140.817,76	297.116,24	367.275,35
Encargos Previdenciários	123.705,74	11.063,16	49.534,12	69.737,78	100.628,70	30.639,92	37.575,00	8.596,66	-	-	7.152,24	21.972,06	49.386,72	58.247,20
Prestador de serviços	-	-	-	-	13.957,19	-	-	-	-	-	342.517,20	-	-	-
Terceirização	5.504,74	1.564,81	6.271,04	7.856,26	-	-	3.928,13	1.564,81	-	-	12.185,46	1.564,81	-	3.141,42
Bolsistas	40.119,60	-	23.846,40	15.509,40	-	15.903,00	20.480,40	-	-	-	-	13.048,80	22.997,40	23.986,80
Serviços e Materiais	80.688,35	2.987,64	92.094,95	13.889,05	-	132,60	4.753,28	2.413,68	-	-	70.058,45	8.201,80	13.447,75	781.266,11
Depreciação	79.139,16	2.987,64	88.192,80	13.128,00	-	132,60	2.161,56	2.413,68	-	-	32.330,52	5.019,00	13.422,24	21.171,00
Bens de pequeno valor	1.549,19	-	3.902,15	761,05	-	-	2.591,72	-	-	-	773,93	3.182,80	25,51	5.111,10
Serviços diversos	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	36.954,00	-	-	-
Diárias e Passagens	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Generos Alimentícios	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	754.984,01
Sub Total 1	1.058.509,37	135.309,16	539.511,59	528.899,27	901.891,39	251.877,65	332.126,97	59.832,98	-	-	545.167,90	185.605,23	382.948,11	1.233.916,88
Custos das Outras Unidades	178.571,25	5.964,57	265.130,36	64.170,84	1.730,35	520,94	50.742,48	3.690,88	-	-	27.487,35	51.417,63	20.483,71	166.170,15
CPD	20.647,58	1.279,05	913,61	6.395,27	-	-	913,61	-	-	-	3.471,72	548,17	2.558,11	1.279,05
DIMAT	17.184,22	-	20.653,33	22.508,90	-	-	22.670,26	-	-	-	3.146,41	19.523,85	1.532,86	54.941,09
DEMAN	17.174,30	-	20.641,41	22.495,91	-	-	22.657,17	-	-	-	3.144,59	19.512,58	1.531,98	54.909,37
DIPATRI	63.981,16	1.781,65	210.472,67	8.116,42	-	237,55	1.860,84	1.900,43	-	-	11.006,66	5.661,70	7.839,28	29.575,45
GRH	7.651,37	283,38	2.550,46	2.267,07	1.133,54	283,38	850,15	-	-	-	283,38	566,77	1.416,92	1.983,69
DITRAN	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
SERLIM	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
DIMEQ	16.556,13	-	5.968,16	2.387,27	596,82	-	1.790,45	1.790,45	-	-	1.193,63	2.984,08	2.984,08	7.758,61
DIVAI	35.376,50	2.620,48	3.930,72	-	-	-	-	-	-	-	5.240,96	2.620,48	2.620,48	15.722,89
Sub Total 2	1.237.080,62	141.273,73	804.641,95	593.070,11	903.621,74	252.398,59	382.869,45	63.523,86	-	-	572.655,25	237.022,86	403.431,82	1.400.087,03
Ratão entre os departamentos e suas divisões	-	-	-	-	492.248,19	100.821,92	-	336.925,11	22.972,17	22.972,17	-	-	90.068,69	127.992,34
DAA	-	-	-	-	492.248,19	100.821,92	-	-	-	-	-	-	-	-
DEAPE	-	-	-	-	-	-	-	336.925,11	22.972,17	22.972,17	-	-	-	-
PROEST	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	90.068,69	127.992,34
Sub Total 3	1.237.080,62	141.273,73	804.641,95	-	1.395.869,93	353.220,51	-	400.448,97	22.972,17	22.972,17	572.655,25	-	493.500,51	1.528.079,37

Parametros dos rateios														
Quantidade de requisições recebidas por unidade - DIMAT	213	0	256	279	0	0	281	0	0	0	39	242	19	681
Quantidade total de requisição recebidas DIMAT	12.672	12.672	12.672	12.672	12.672	12.672	12.672	12.672	12.672	12.672	12.672	12.672	12.672	12.672
% Participação do custo do DIMAT	1,68%	0,00%	2,02%	2,20%	0,00%	0,00%	2,22%	0,00%	0,00%	0,00%	0,31%	1,91%	0,15%	5,37%
Quantidade de bens para cada unidade	9.696	270	31.896	1.230		36	282	288			1668	858	1188	4482
Quantidade total de bens	88.345	88.345	88.345	88.345		88.345	88.345	88.345			88.345	88.345	88.345	88.345
% Participação do custo da DIPATRI	10,98%	0,31%	36,10%	1,39%		0,04%	0,32%	0,33%			1,89%	0,97%	1,34%	5,07%
Quantidade solicitacao recebidas - DIMEQ	14	-	10	4	1		3	3			2	5	5	13
Quantidade total de solicitação DIMEQ	864	864	1712	1712	1712	1712	1712	1712	1712	1712	1712	1712	1712	1712
% Participação do custo do DIMEQ	1,62%	0,00%	0,58%	0,23%	0,06%	0,00%	0,18%	0,18%	0,00%	0,00%	0,12%	0,29%	0,29%	0,76%
Quantidade solicitacao recebidas - DIVAI	27	2	3								4	2	2	12
Quantidade total de solicitação DIVAI	852	852	852	852	852	852	852	852	852	852	852	852	852	852
% Participação do custo do DIVAI	3,17%	0,23%	0,35%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,47%	0,23%	0,23%	1,41%
Quantidade de computadores por unidade	113	7	5	35	0	0	5	0	0	0	19	3	14	7
Quantidade total de computadores da UFS	4.161	4.161	4.161	4.161	4.161	4.161	4.161	4.161	4.161	4.161	4.161	4.161	4.161	4.161
% Participação do custo do CPD	2,72%	0,17%	0,12%	0,84%	0,00%	0,00%	0,12%	0,00%	0,00%	0,00%	0,46%	0,07%	0,34%	0,17%
Numero de servidores por unidade	27	1	9	8	4	1	3				1	2	5	7
Numero total de servidores da UFS	2.240	2.240	2.240	2.240	2.240	2.240	2.240	2.240	2.240	2.240	2.240	2.240	2.240	2.240
% de participação do quadro de pessoal	1,21%	0,04%	0,40%	0,36%	0,18%	0,04%	0,13%	0,00%	0,00%	0,00%	0,04%	0,09%	0,22%	0,31%

Apêndice C – Apuração do Custo das Unidades Acadêmicas e do CCSA - 2011

Elemento de Custo	CCSA	D	DCC	DEE	DAD	BB	TU	SE	SS	RI
Quant. requisições recebidas por unidade - DIMAT	123	240	99	139	131	49	107	117	97	139
Quantidade total de requisição recebidas DIMAT	12.672	12.672	12.672	12.672	12.672	12.672	12.672	12.672	12.672	12.672
% Participação do custo do DIMAT	0,97%	1,89%	0,78%	1,10%	1,03%	0,39%	0,84%	0,92%	0,77%	1,10%
Quantidade de bens para cada unidade	1.770	1.902	1.842	1.866	1.326	276	342	624	2.250	1.098
Quantidade total de bens	88.345	88.345	88.345	88.345	88.345	88.345	88.345	88.345	88.345	88.345
% Participação do custo da DIPATRI	2,00%	2,15%	2,09%	2,11%	1,50%	0,31%	0,39%	0,71%	2,55%	1,24%
Quantidade solicitacao recebidas - DIVAI	2	0	5	4	0	0	0	4	2	4
Quantidade solicitacao recebidas - DIMEQ	3	0	3	0	2	0	0	0	3	2
Quantidade de solicitações pelo DIMEQ	1.712	1.712	1.712	1.712	1.712	1.712	1.712	1.712	1.712	1.712
Quantidade total de solicitação recebidas DIVAI	852	852	852	852	852	852	852	852	852	852
% Participação do custo do DEMAN	0,20%	0,00%	0,31%	0,16%	0,08%	0,00%	0,00%	0,16%	0,20%	0,23%
Quantidade de computadores por unidade	51	34	34	90	24	17	16	8	44	40
Quantidade total de computadores da UFS	4.161	4.161	4.161	4.161	4.161	4.161	4.161	4.161	4.161	4.161
% Participação do custo do CPD	1,23%	0,82%	0,82%	2,16%	0,58%	0,41%	0,38%	0,19%	1,06%	0,96%
Numero servidores tecnicos	4	3	2	1	2	1	0	1	2	-
Número servidores docentes	-	28	14	24	20	5	6	7	18	4
Numero total de servidores da UFS	2.240	2.240	2.240	2.240	2.240	2.240	2.240	2.240	2.240	2.240
% de participação do quadro de pessoal	0,18%	1,38%	0,71%	1,12%	0,98%	0,27%	0,27%	0,36%	0,89%	0,18%
Quantidade de empréstimos por curso	-	14.234	5.213	9.954	3.798	1.033	3.113	626	3.900	895
Quantidade de empréstimos total		271.265	271.265	271.265	271.265	271.265	271.265	271.265	271.265	271.265
% de participação por curso		5,25%	1,92%	3,67%	1,40%	0,38%	1,15%	0,23%	1,44%	0,33%
Quantidade de alunos do próprio curso		568	617	577	791	148	226	224	445	141
Quantidade de alunos do CCSA	2.489	3.734	3.734	3.734	3.734	3.734	3.734	3.734	3.734	3.734
Quantidade total de alunos de graduação da UFS	22.637	22.637	22.637	22.637	22.637	22.637	22.637	22.637	22.637	22.637
Quantidade total de alunos atendidos UFS	29.153	29.153	29.153	29.153	29.153	29.153	29.153	29.153	29.153	29.153
% Participação do curso com o CCSA		15,21%	16,52%	15,45%	21,18%	3,96%	6,05%	6,00%	11,92%	3,78%
% Participação do cursos sobre o total de graduação		2,51%	2,73%	2,55%	3,49%	0,65%	1,00%	0,99%	1,97%	0,62%

PERCENTUAL DE ATENDIMENTOS A OUTROS CURSOS										
Cursos	D	CC	CE	AD	BB	TU	SE	SS	RI	Outros
D	77,02%	11,56%	2,14%	3,36%	0,29%	0,03%	0,24%	2,13%	1,50%	1,73%
DCC	0,00%	74,31%	6,64%	9,06%	0,26%	1,92%	0,10%	0,00%	0,00%	7,72%
DEE	3,12%	4,29%	62,52%	8,68%	0,14%	0,07%	0,65%	3,19%	0,51%	16,84%
DAD	0,00%	11,30%	3,13%	64,47%	0,05%	1,80%	5,77%	0,13%	0,11%	13,24%
BB	0,00%	0,28%	1,13%	1,13%	93,08%	0,00%	0,28%	0,85%	0,00%	3,25%
TU	0,00%	0,13%	0,53%	0,99%	0,00%	96,09%	0,07%	0,07%	0,00%	2,12%
SE	0,00%	1,41%	0,28%	0,84%	0,00%	0,42%	96,21%	0,28%	0,00%	0,56%
SS	0,04%	0,00%	0,04%	0,22%	0,00%	0,04%	0,09%	98,45%	0,00%	1,11%
RI	5,56%	0,00%	5,56%	0,00%	2,78%	6,94%	2,78%	0,00%	29,17%	47,22%

Cursos	Próprio	Outros
D	77,02%	22,98%
DCC	74,31%	25,69%
DEE	62,52%	37,48%
DAD	64,47%	35,53%
BB	93,08%	6,92%
TU	96,09%	3,91%
SE	96,21%	3,79%
SS	98,45%	1,55%
RI	29,17%	70,83%

Apêndice D – Disciplinas do Curso de Economia – Números de Alunos Atendidos - 2011

Seq	Disciplina	CH	Qte Turmas	CH TOTAL	Cap Total	Mat Total	CC	AD	CE	BB	TU	SS	D	RI	SE	Outras
1	Seminário de Economia I	60	2	120	80	37			36							1
2	Fundamentos da Economia	60	15	900	827	834	114	146	12	1	2	92	91		18	358
3	Introdução a Economia II	60	3	180	170	146	2	99							1	44
5	Introdução a Análise Econômica	60	6	360	304	86		2	63	2				13		6
6	Economia do Petróleo	60	2	120	99	102	5	3	29							65
7	Economia da Cultura	60	1	60	60	59		3	45	1				2		8
9	História do Pensamento Econômico	60	4	240	105	111	4		100							7
11	Economia Política I	60	2	120	110	7			7							
13	Contabilidade Social	60	3	180	150	109			109							
14	Análise Macroeconômica I	60	1	60	150	118			118							
15	Análise Macroeconômica II	60	2	120	140	75			75							
16	Análise Macroeconômica III	60	2	120	100	36			36							
17	Dinâmica Macroeconômica	60	2	120	100	31			31							
18	Análise Microeconômica I	60	5	300	155	27			27							
19	Análise Microeconômica II	60	4	240	140	69			69							
20	Economia Industrial	60	3	180	135	15			14							1
21	Economia Matemática I	60	3	180	170	49			49							
22	Economia Matemática II	60	2	120	120	68			68							
23	Economia Matemática III	60	3	180	170	51			51							
24	Introdução a Econometria	60	2	120	100	50			49							1
25	Econometria I	60	2	120	95	16			16							
26	Econometria II	60	3	180	140	21			21							
27	Economia Monetária e Financeira	60	2	120	40	63			63							
28	Economia Internacional I	60	4	240	160	24			24							
29	Mercado Financeiro e de Capital	60	2	120	95	73			73							
30	Economia do Setor público	60	2	120	100	50			50							
31	Orçamento e Finanças Públicas	60	2	120	90	18			18							
32	Política e Planejamento Econômico	60	3	180	140	21			21							
33	Desenvolvimento Econômico e Social	60	3	180	140	53			53							
34	Desenvolvimento Rural	60	1	60	45	46			45			1				
36	Formação Socio-Econômica do Brasil	60	2	120	100	100			100							
37	Economia Brasileira I	60	1	60	90	76			76							
38	Economia Brasileira II	60	2	120	90	18			18							
39	Economia Regional e Urbana	60	3	180	130	23			23							
41	Finanças Corporativas I	60	1	60	40	41			41							
42	Elaboração e Análise de Projetos	60	4	240	180	2			2							
43	Métodos de Pesquisa em Econômica	60	4	240	150	118			118							
44	Monografia I	60	3	180	140	31			31							
45	Monografia II	300	2	600	100	42			42							
Total			113	7.260	5.450	2.916	125	253	1.823	4	2	93	91	15	19	491
% de participação							4,29%	8,68%	62,52%	0,14%	0,07%	3,19%	3,12%	0,51%	0,65%	16,84%

Apêndice E - Disciplinas do Curso de Ciências Contábeis – Números de Alunos Atendidos – 2011

Seq	Disciplina	CH	Qte Turmas	CH TOTAL	Cap Total	Mat Total	CC	AD	CE	BB	TU	SS	D	RI	SE	Outras
1	Contabilidade Geral II	60	6	360	210	167	134		1						1	31
2	Pratica em Contabilidade I	120	2	240	80	75	75									
3	Pratica em Contabilidade II	120	2	240	73	68	68									
4	Contabilidade e Analise de Balanço	60	2	120	103	98	17		81							
5	Teoria Contabil	60	3	180	208	242	44	10	117						1	70
6	Contabilidade Aplicada Administracao I	60	4	240	245	247	13	170		4	59				1	
7	Contabilidade Aplicada Administracao II	60	2	120	120	90	1	88		1						
8	Contabilidade Comercial	60	4	240	122	116	115	1								
9	Contabilidade e Analise de Custos	60	2	120	1015	10	10									
10	Analise de Balanço	60	2	120	100	85	85									
11	Auditoria Contabil I	60	3	180	105	73	73									
12	Auditoria Contabil II	30	2	60	100	84	84									
13	Contabilidade Gerencial	60	2	120	116	113	113									
14	Pericia Contabil	30	2	60	100	83	83									
15	Contabilidade Publica I	60	2	120	122	122	122									
16	Contabilidade Publica II	60	2	120	85	76	76									
18	Contabilidade Tributaria I	60	4	240	144	140	140									
19	Contabilidade Tributaria II	60	2	120	105	86	86									
20	Contabilidade Industrial	60	4	240	144	137	137									
21	Contabilidade de Serviços	60	4	240	168	147	147									
22	Contabilidde das Instituições Financeiras	60	4	240	177	123	116									7
23	Contabilidade Agricola	60	2	120	22	22	22									
24	Etica Geral e Prof em Contabilidade	60	4	240	205	171	163	1	2							5
25	Contabilidade Geral I	60	5	300	265	259	121	8	3	3						124
26	Contabilidade Rural	60	2	120	100	92	92									
27	Contabilidade Avançada	60	1	60	100	46	46									
28	Contabilidade de Custos	60	2	120	100	98	98									
	Total		76	4680	4434	3070	2281	278	204	8	59	0	0	0	3	237
	% de participação						74,30%	9,06%	6,64%	0,26%	1,92%	0,00%	0,00%	0,00%	0,10%	7,72%

Apêndice F – Disciplinas do Curso de Direito – Números de Alunos Atendidos – 2011

Seq	Disciplina	CH	Qte Turmas	CH TOTAL	Cap Total	Mat Total	CC	AD	CE	BB	TU	SS	D	RI	SE	Outras
1	Hermeneutica Jurídica	60	2	120	120	87							87			
2	Instituições do Direito	60	5	300	290	293	100	36	126	1		15	6		2	7
3	Direito Constitucional II	60	3	180	110	105							105			
4	Direito Ambiental	60	4	240	130	106							106			
5	Direito Financeiro	60	2	120	55	19	2	1					16			
6	Direito Tributário	60	3	180	137	140	125						15			
7	Direito Tributário I	60	2	120	120	123							123			
8	Direito Administrativo III	60	2	120	100	73	55	15	1				2			
9	Direito Civil I	60	2	120	100	105	105									
10	Direito Civil III	60	3	180	10	3							3			
11	Direito Civil IV	60	2	120	20	3							3			
12	Direito Civil V	60	1	60	10	3							3			
13	Direito Civil VI	60	1	60	5	3							3			
14	Direito Comercial II	60	2	120	2	1							1			
15	Direito da Criança Adolescente e Idoso	60	4	240	120	82							82			
16	Responsabilidade Civil	60	2	120	55	41							41			
17	Direito ao Consumidor	60	4	240	115	96							96			
18	Direito Penal IV	60	1	60	10	2							2			
19	Direito Trabalho I	60	2	120	100	47		1					46			
20	Direito Trabalho II	60	2	120	15	4							4			
21	Direito Trabalho III	60	2	120	60	26							26			
22	Direito Previdenciário	60	4	240	130	134	110						24			
23	Direito do Trabalho	60	3	180	50	144	116	9	9				2			8
24	Direito e Legislação Social	60	6	360	301	320	15	125	7	19	1	76	9		14	54
25	Direito Processual do Trabalho	60	1	60	10	4							4			
26	Direito Internacional Público	60	2	120	60	3							2			1
27	Prática Jurídica I	60	2	120	10	4							4			
28	Prática Jurídica II	60	2	120	40	9							9			
29	Prática Jurídica III	60	3	180	110	85							85			
30	Prática Jurídica IV	60	2	120	110	89							89			
31	Prática Jurídica V	60	2	120	110	91							91			
32	Monografia I	60	3	180	101	88							88			
33	Monografia II	60	24	1440	67	96							96			

Sônia Magna Moura Delmondes Freitas - O financiamento da Educação Superior: uma análise do custo do aluno e sua percepção nos cursos do Centro de Ciências Sociais e Aplicadas – 2011 e 2012

34	Direitos Humanos	60	5	300	173	145	1	1	1		1	3	100	32		6
35	Introdução ao Estudo do Direito I	60	4	240	164	232		25				38	111	58		
36	Introdução ao Estudo do Direito II	60	2	120	105	114						2	108	4		
37	Ética Geral e Profissional	60	1	60	44	57							57			
38	Historia do Direito e Hermeneutica Juridica	60	5	300	300	278							278			
39	Sociologia Geral e Juridica	60	2	120	120	127		2				2	116	1		6
40	Filosofia geral e Juridica	60	2	120	120	125		3				4	116	1		1
41	Direito Constitucional I	60	5	300	275	258	156						102			
42	Direito Administrativo I	60	6	360	240	224							224			
43	Direito Administrativo II	60	2	120	120	122	1	2	1			2	116			
44	Direito Urbanístico	60	3	180	155	122	7	9	2			3	71	5	1	24
45	Direito Internacional Privado	60	6	360	154	23							23			
46	Direito Penal Especial I	60	2	120	110	102							102			
47	Direito Penal Especial II	60	2	120	120	91							91			
48	Legislação Penal Especial	60	2	120	130	132							132			
49	Criminologia	60	4	240	165	64							64			
50	Direito das Obrigações	60	2	120	105	99							99			
51	Direitos Reais	60	2	120	110	105							105			
52	Direito das Sucessões	60	2	120	12	119							119			
53	Direito Comercial I	60	1	60	10	11	11									
54	Teoria Geral do Direito Civil	60	2	120	110	96							94	2		
55	Teoria Geral do Direito Penal II	60	4	240	210	195							195			
56	Teoria do Estado e da Constituição	60	2	120	120	116							116			
57	Direito dos Contratos	60	2	120	110	103							103			
58	Direito da Família	60	2	120	120	108							108			
59	Direito Empresarial I	60	2	120	105	93							93			
60	Direito Empresarial II	60	1	60	51	8							8			
61	Direito do Consumidor	60	9	540	249	184							184			
62	Direito da Propriedade Intelectual	60	1	60	50	8							8			
63	Direito da Seguridade Social	60	3	180	140	144							144			
64	Teoria Geral do Processo	60	4	240	240	212		5	2			3	189	1		12
65	Direito Processual Civil I	60	2	120	115	107							106			1
66	Direito Processual Civil II	60	3	180	121	97							97			
67	Direito Processual Civil III	60	3	180	120	102							102			
68	Direito Processual Penal I	60	3	180	105	24							24			
69	Direito Processual Penal II	60	6	360	240	137							137			
70	Direito Processual Constitucional	60	1	60	50	3							3			
71	Estagio da Pratica Juridica Penal	60	1	60	50	32							32			
72	Estagio da Pratica Juridica Civil I	60	2	120	110	106							106			
73	Estagio de Pratica Juridica Civil II	60	2	120	113	100							100			
Total			220	13.200	8.044	6.954	804	234	149	20	2	148	5.356	104	17	120
% Participação							11,56%	3,36%	2,14%	0,29%	0,03%	2,13%	77,02%	1,50%	0,24%	1,73%

Apêndice G – Disciplinas do Curso de Secretariado – Números de Alunos Atendidos - 2011

Seq	Disciplina	CH	Qte Turmas	CH TOTAL	Cap Total	Mat Total	CC	AD	CE	BB	TU	SS	D	RI	SE	Outras
1	Estagio Supervisionado em Secretariado	30	2	60	100	48									48	
2	Gestão Secretarial I	60	1	60	60	53			1						52	
3	Informatica Aplicada ao Sec Executivo	60	1	60	57	57									57	
4	Redação Empresarial I	60	1	60	50	47									47	
5	Tecnicas Secretarias II	60	1	60	50	47									47	
6	Tecnicas Secretarias IV	60	1	60	50	42									42	
7	Topicos Especiais em Gestao Secretarial II	60	1	60	50	16									16	
8	Trabalho de Conclusão de Curso I	60	3	180	65	50									50	
9	Trabalho de Conclusão de Curso II	60	2	120	65	44									44	
10	Comportamento Organizacional	60	1	60	50	49	1	1	1						44	2
11	Documentação e Multimidia para Secretariado	60	1	60	50	31					1	1			28	1
12	Gestão Secretarial II	60	1	60	50	41									40	1
13	Metodos e Tecnicas de Arquivo	60	1	60	50	39									39	
14	Redação Empresarial II	60	1	60	50	31									31	
15	Tecnicas Secretarias I	60	1	60	50	51									51	
16	Tecnicas Secretarias III	60	1	60	55	35									35	
17	Topicos Especiais em Gestao Secretarial I	60	1	60	50	30	9	5			2	1			13	
	Total	990	21	1200	952	711	10	6	2	0	3	2	0	0	684	4
	% de participação						1,41%	0,84%	0,28%	0,00%	0,42%	0,28%	0,00%	0,00%	96,20%	0,56%

Apêndice H - Disciplinas do Curso de Relações Internacionais – Números de Alunos Atendidos - 2011

Seq	Disciplina	CH	Qte Turmas	CH TOTAL	Cap Total	Mat Total	CC	AD	CE	BB	TU	SS	D	RI	SE	Outras
1	Historia da Politica Exterior do Brasil	60	1	60	54	2			1					1		
2	Historia das Relações Internacionais I	60	2	120	100	11					1		1	7		2
3	Introdução ao Estudo das Relações Internacionais	60	2	120	100	11			1		1			7		2
4	Metodologia da Pesquisa em Rel Internacionais	60	1	60	50	0										
5	Mundialização e Cultura	60	2	120	110	16					1		1	1		13
6	Os Processos de Integração nas Americas	60	1	60	50	0										
7	Relações Intern. Da America Latina	60	1	60	53	4								4		
8	Segurança e Relações Internacionais	60	1	60	50	2									1	1
9	Sistema Monetario e Financeiro Internacional	60	1	60	50	0										
10	Tecnicas de Negociação Internacional	60	1	60	50	3					1			1		1
11	Temas e Agendas de Negociação Diplomática	60	1	60	50	1										1
12	Teoria das Relações Internacionais II	60	1	60	50	0										
13	Análise e Gestão de Projetos de Cooperação Interna	60	1	60	60	0										
14	Blocos Economicos nas Relações Internacionais	60	1	60	60	4			1							3
15	Comercio Internacional	60	1	60	60	0										
16	Conflitos Internac Solução Pacífica Controversia	60	1	60	60	0										
17	Historia da Politica Exterior do Brasil II	60	1	60	60	0										
18	Historia das Relações Internacionais II	60	1	60	60	0										
19	Organizações Internacionais	60	1	60	60	0										
20	Politica Externa das Grandes Potencias	60	1	60	60	3				1						2
21	Politica Internacionais	60	1	60	60	7			1							6
22	Questões Estratégicas Contemporaneas	60	1	60	60	1							1			
23	Relações Internacionais Contemporaneas	60	1	60	60	6				1	1		1		1	2
24	Teoria das Relações Internacionais I	60	1	60	60	0										
25	Teoria e Processos de Integração Regional	60	1	60	60	1										1
26	Teoria Política Clássica	60	1	60	60	0										
27	Temas Especiais em Relações Internacionais II	60	2	120	60	0										
	Total		31	1860	1667	72	0	0	4	2	5	0	4	21	2	34
	% de participação						0%	0%	6%	3%	7%	0%	6%	29%	3%	47%

Apêndice I - Disciplinas do Curso de Turismo – Números de Alunos Atendidos – 2011

Seq	Disciplina	CH	Qte Turmas	CH TOTAL	Cap Total	Mat Total	CC	AD	CE	BB	TU	SS	D	RI	SE	Outras
1	Aspectos Historicos de Sergipe	60	2	120	120	108					107				1	
2	Cartografia Aplicada ao Turismo	60	1	60	50	12					12					
3	Comportamento ao consumidor no turismo	60	1	60	50	12					12					
4	Economia Aplicada ao Turismo	60	3	180	52	45		6	8		30					1
5	Estagio Supervisionado em Turismo I	60	1	60	50	25					25					
6	Geografia do Turismo	60	1	60	56	51					50					1
7	Gestão de Pessoas em Turismo	60	1	60	60	60		3			53					4
8	Metodologia do Estudo Aplicada ao Turismo	60	1	60	60	59					59					
9	Planejamento e Organização do Turismo II	60	1	60	60	31					31					
10	Sistemas de Transportes	60	1	60	60	59					59					
11	Sociologia do Turismo e Lazer	60	2	3	101	72					72					
12	Teoria Geral do Turismo I	60	1	60	60	59					58					1
13	Teoria Geral do Turismo II	60	4	240	210	104					104					
14	Topicos Especiais em Lazer e Hospitalidade	60	2	120	110	47					41					6
15	Topicos Especiais em Turismo, Cultura e Sociedade	60	1	60	60	31					29	1				1
16	Trabalho de Conclusao de Curso I	60	1	60	50	29					29					
17	Turismo e Meio Ambiente	60	1	60	50	48					38					10
18	Turismo e Patrimonio Cultural	60	1	60	60	42	1	2			32					7
19	Antropologia do Turismo	60	1	60	50	5					5					
20	Comunicação Social no Turismo	60	1	60	50	51					51					
21	Elaboração de Roteiros Turísticos	60	1	60	50	28					28					
22	Empreendedorismo e Turismo	60	1	60	50	50	1	4			45					
23	Estagio Supervisionado em Turismo II	60	1	60	30	25					25					
24	Gestão de Agencias de Turismo	60	1	60	50	26					26					
25	Gestão de Alimentos e Bebidas	60	1	60	55	55					55					
26	Gestão de Meios de Hospedagem	60	1	60	55	55					55					
27	Gestão de Serviços	60	1	60	50	50					50					
28	Lazer e Animação	60	1	60	50	30					30					
29	Legislação e Ética no Turismo	60	1	60	50	18					18					
30	Marketing Turístico	60	1	60	50	49					49					
31	Planejamento do Espaço Turístico	60	1	60	40	17					17					
32	Planejamento e Organização de Eventos	60	1	60	50	18					18					
33	Planejamento e Organização do Turismo I	60	1	60	50	24					24					
34	Sistema de Informação em Turismo	60	1	60	61	61					60					1
35	Trabalho de Conclusao de Curso II	60	7	420	42	26					26					
36	Turismo Regional	60	1	60	50	28					28					
	Total		50	2883	2202	1510	2	15	8	0	1451	1	0	0	1	32
	% Participação						0,13%	0,99%	0,53%	0,00%	96,09%	0,07%	0,00%	0,00%	0,07%	2,12%

Apêndice J – Disciplinas do Curso de Administração – Números de Alunos Atendidos - 2011

Seq	Disciplina	CH	Qte Turmas	CH TOTAL	Cap Total	Mat Total	CC	AD	CE	BB	TU	SS	D	RI	SE	Outras
1	Administração da Produção I	60	3	180	185	115		113								2
2	Administração da Produção II	60	4	240	244	131		131								
3	Administração de Empresa	60	2	120	120	121		21	1						1	98
4	Administração de Marketing I	60	2	120	133	135		135								
5	Administração de Marketing II	60	3	180	200	117		116							1	
6	Administração de Recursos Humanos I	60	2	120	145	122	3	115							3	1
7	Administração de Recursos Humanos II	60	2	120	130	104		104								
8	Adm de Recursos Mat e Patrimoniais	60	4	240	240	170	3	146	1		7				11	2
9	Adm Financeira I	60	6	360	366	344	137	178	9							20
10	Adm Financeira II	60	4	240	287	184	71	111	2							
11	Adm Municipal	60	2	120	110	98		81							17	
12	Adm Publica Brasileira	60	2	120	110	64	4	56							4	
13	Aplicações Adm em Computadores	60	4	240	235	96		96								
14	Direção Estrategica de Empresa	60	5	300	249	158		101							57	
15	Elementos de Analise de Custos	60	3	180	180	130		130								
16	Estágio em Administração I	150	4	600	245	121		121								
17	Estágio em Administração II	120	3	360	185	145		145								
18	Introdução a Administração	60	16	960	1039	966	125	198	133	1	82	6		4	56	361
19	Iniciação Empresarial	60	6	360	382	341	132	124	20							65
20	Matematica Financ Aplic à Adm	60	4	240	275	272	4	196	2		1			1	59	9
21	Mercado de Capitais	60	2	120	120	20		20								
22	Org. Met e Sist Administrativos	60	5	300	305	217	2	129			1	1			5	79
23	Planej Governamental	60	2	120	125	87		72			1				14	
24	Sistema de Informações Gerenciais	60	2	120	130	106		98		2					4	2
25	Sociologia das Organizações	60	7	420	392	343	108	112			2				62	59
26	Teoria Geral da Administração	60	4	240	297	262	34	157	5		4			1	25	36
27	Tópicos Especiais em Administração	60	3	180	135	136	5	128							2	1
28	Tópicos Especiais em Adm Financeira	60	1	60	50	12		12								
29	Tópicos Especiais em Adm Mercadologica	60	2	120	135	132		131	1							
30	Tópicos Especiais em Adm em R.H.	60	2	120	130	100		100								
31	Ética dos Negocios	60	1	60	70	65		65								
32	Pesquisa de Marketing	60	2	120	90	56		56								
33	Pesquisa em Administração	60	2	120	142	89		86			2					1
	Total		116	7500	7181	5559	628	3584	174	3	100	7	0	6	321	736
	% participação						11,30%	64,47%	3,13%	0,05%	1,80%	0,13%	0,00%	0,11%	5,77%	13,24%

Apêndice K - Disciplinas do Curso de Serviço Social – Números de Alunos Atendidos - 2011

Seq	Disciplina	CH	Qte Turmas	CH TOTAL	Cap Total	Mat Total	CC	AD	CE	BB	TU	SS	D	RI	SE	Outras
1	Estagio Supervisionado em Serviço Social	135	6	810	57	59						59				
2	Ética e Serviço Social II	60	1	60	46	41						41				
3	Formação Sócio-historia do Brasil I	60	2	120	90	87						87				
4	Fundamentos Hist e Teóricos-Met Serv Social I	30	2	60	90	85						85				
5	Fundamentos Hist e Teóricos-Met Serv Social III	60	2	120	90	62						62				
6	Gestão Social	60	2	120	90	91						88				3
7	Laboratorio de Ensino da Pratica II	60	6	360	57	58						58				
8	Oficina de Instrumentalidade Profissional II	60	2	120	90	77						77				
9	Oficina de Metodologia Científica	60	2	120	90	87						87				
10	Pesquisa Social e Serviço Social	60	2	120	90	75						75				
11	Política Social I	60	2	120	90	92					1	89				2
12	Realidade Regional	60	2	120	100	80						80				
13	Seguridade Social	60	2	120	90	90		4	1			84				1
14	Seminário Temático I	60	2	120	90	91						90				1
15	Serviço Social e Processos de Trabalho	60	2	120	84	84		1				83				
16	Trabalho de Conclusão de Curso II	90	9	810	66	71						71				
17	Estagio Supervisionado em Serviço Social I	120	7	840	70	64						64				
18	Estagio Supervisionado em Serviço Social III	195	6	1170	60	53						53				
19	Ética e Serviço Social I	60	2	120	91	97						97				
20	Formação Sócio-historia do Brasil II	60	2	120	90	72						72				
21	Fundamentos Hist e Teóricos-Met Serv Social II	60	2	120	90	72						72				
22	Laboratorio de Ensino da Pratica I	60	7	420	71	64						64				
23	Laboratorio de Ensino da Pratica III	60	7	420	64	55						55				
24	Movimentos Sociais e Serviço Social	60	2	120	90	89						77	1			11
25	Oficina de Instrumentalidade Profissional I	60	2	120	90	52						52				
26	Pesquisa Social	60	2	120	90	86						81			1	4
27	Política Social II	60	2	120	90	60						60				
28	Questão Social	60	2	120	90	92						92				
29	Trabalho de Conclusão de Curso I	60	7	420	77	75						75				
30	Trabalho e Sociabilidade	60	2	120	91	92						88			1	3
	Total		98	7770	2464	2253	0	5	1	0	1	2218	1	0	2	25
	%Participação						0,00%	0,22%	0,04%	0,00%	0,04%	98,45%	0,04%	0,00%	0,09%	1,11%

Apêndice L - Disciplinas do Curso de Biblioteconomia – Números de Alunos Atendidos - 2011

Seq	Disciplina	CH	Qte Turmas	CH TOTAL	Cap Total	Mat Total	CC	AD	CE	BB	TU	SS	D	RI	SE	Outras
1	Bibliotecas Universitárias e Especializadas	60	1	60	50	0										0
2	Desenvolvimento de Coleções	60	1	60	50	32				32						
3	Fundamentos de Editoração	60	2	120	90	21				21						
4	Informação e Cidadania	60	1	60	55	20		1		19						
5	Introdução a Biblioteconomia	60	1	60	61	61		1		58						2
6	Linguagem de Indexação	60	1	60	50	48				48						
7	Normatização de Documentos	60	1	60	50	34				34						
8	Planejamento de Sistemas de Informação	60	2	120	100	0										
9	Representação Descritiva I	60	1	60	50	48				48						
10	Representação Temática I	60	1	60	50	47				47						
11	Sistematização da Leitura Infantil	60	1	60	50	32				32						
12	Técnicas de Arquivo	60	1	60	50	32				32						
13	Tópicos Especiais de Gestão da Informação	60	1	60	50	22	1	1		19						1
14	Tópicos Especiais em Tecnologia da Informação	60	3	180	160	12		5				2			1	4
15	Ação Cultural em Bibliotecas	60	1	60	50	8				8						
16	Bibliotecas Públicas e Comunitárias	60	1	60	55	0										
17	Conservação e Restauração de documentos	60	1	60	50	48	1			37		2				8
18	Estudo de Comunidades e Usuários	60	1	60	40	5				5						
19	Linguagem de Indexação II	60	1	60	50	36				36						
20	Organização de Bibliotecas Escolares	60	1	60	90	82				82						
21	Pesquisa Bibliográfica em Ciência da Informação	60	2	120	115	0										
22	Representação Descritiva II	60	1	60	50	40				40						
23	Representação Temática II	60	1	60	50	39				39						
24	Topic Espec em Org Tratamento da Informação	60	1	60	50	34			7	18		2			1	6
25	Topicos Esp em Rec e Serv de informação	60	1	60	45	7			1	4						2
	Total		30	1800	1561	708	2	8	8	659	0	6	0	0	2	23
	% Participação						0,28%	1,13%	1,13%	93,08%	0,00%	0,85%	0,00%	0,00%	0,28%	3,25%

Apêndice M - Apuração do Custo das Unidades Que Dão Suporte as Unidades Administrativas e Acadêmicas - 2012

Elemento de Custo	CPD	DRM			GRH	DSG				DEMAN		
		DRM	DIMAT	DIPATRI		DSG	DITRAN	DIVIG	SERLIM	DEMAN	DIMEQ	DIVAI
Pessoal	537.354	1.154.323	454.482	217.513	713.082	151.398	952.648	2.134.182	444.870	193.911	916.017	933.757
Servidores	449.743	959.298	390.929	179.428	604.869	123.158	810.054	1.844.194	384.479	139.952	794.910	797.408
Encargos Previdenciários	65.680	159.439	61.317	28.431	90.528	18.315	129.746	281.269	56.736	20.531	118.870	118.489
Terceirização	12.749	16.830		9.235	10.205	1.686	7.485	8.719	1.706	15.568		17.860
Bolsistas	9.182	18.756	2.237	419	7.479	8.239	5.363	-	1.949	17.861	2.237	-
Serviços e Materiais	188.217	10.549	9.178	8.585	3.754	20.415	486.293	7.793	6.819	63.667	15.561	2.980
Depreciação	168.309	5.911	8.331	8.585	3.467	4.362	288.338	7.626	6.248	12.978	15.529	2.980
Manutenção Software	11.199	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Bens de pequeno valor	8.708	4.639	848	-	287	3.178	95.603	167	570	50.689	32	
Combustível	-	-	-	-	-	12.875	102.352	-	-	-	-	
Diárias e Passagens scdp	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Outros materiais	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
Sub Total 1	725.571	1.164.872	463.660	226.098	716.836	171.813	1.438.941	2.141.974	451.688	257.578	931.578	936.737
Rateio entre os departamentos e suas divisões	-	-	582.436	349.462	-	-	42.953	97.933	30.926	-	123.637	133.941
DRM	-	-	582.436	349.462	-	-	-	-	-	-	-	
DSG	-	-	-	-	-	-	42.953	97.933	30.926	-	-	-
DEMAN	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	123.637	133.941
Sub Total 2	725.571		1.046.096	575.560	716.836		1.481.894	2.239.907	482.615		1.055.215	1.070.678
Custos das Outras Unidades	79.279		11.734	9.902	56.820		12.663	24.729	141.041		6.826	4.747
CPD	-		2.522	2.522	13.556		1.261	946	946		1.419	473
DIMAT	8.288			-	12.227		-	4.021	16.248		164	-
DEMAN	15.903		935	935	5.613		1.871	935	46.774		935	-
DIPATRI	12.848		-	-	10.111		-	7.192	12.364		-	-
GRH	10.075		3.664	1.832	-		3.969	10.685	3.053		3.358	4.274
DIMEQ	16.030		3.664	3.664	9.618		3.664	-	14.198			-
DIVAI	16.136		949	949	5.695		1.898	949	47.459		949	
Total	804.850		1.057.831	585.462	773.656		1.494.557	2.264.636	623.636		1.062.041	1.075.425

Quantidade de requisições recebidas por unidade - DIMAT	101	279	3		149	59	186	49	198	564	2	
Quantidade total de requisição recebidas DIMAT	12.748	12.748	12.748	12.748	12.748	12.748	12.748	12.748	12.748	12.748	12.748	12.748
% Participação do custo da DIMAT	0,79%	2,19%	0,02%	0,00%	1,17%	0,46%		0,38%	1,55%		0,02%	0,00%

Quantidade de bens para cada unidade	2.197	427	893	778	447	439	795	678	1.151	541	4.267	377
Quantidade total de bens	100.117	100.117	100.117	100.117	100.117	100.117	100.117	100.117	100.117	100.117	100.117	100.117
% Participação do custo da DIPATRI	2,19%	0,43%	0,89%	0,78%	0,45%	0,44%	0,79%	0,68%	1,15%	0,54%	4,26%	0,38%

Quantidade solicitações atendidas por unidade - DIMEQ	35	0	8	8	21		8	0	31	23	1	0
Quantidade total de solicitações atendidas - DIMEQ	2.304		2.304	2.304	2.304		2.304	2.304	2.304	2.304	2.304	2.304
% Participação do custo da DIMEQ	1,52%		0,35%	0,35%	0,91%		0,35%	0,00%	1,35%	1,00%	0,04%	0,00%

Quantidade solicitação recebidas - DIVAI	17		1	1	6	10	2	1	50	62	1	0
Quantidade total de solicitação DIVAI	1128		1128	1128	1128	1128	1128	1128	1128	1128	1128	1128
% Participação do custo do DIVAI	1,51%		0,09%	0,09%	0,53%	0,89%	0,18%	0,09%	4,43%	5,50%	0,09%	0,00%

Quantidade de computadores por unidade	144	10	16	16	86	3	8	6	6	3	9	3
Quantidade total de computadores da UFS	4.603	4.603	4.603	4.603	4.603	4.603	4.603	4.603	4.603	4.603	4.603	4.603
% Participação do custo do CPD	3,13%	0,22%	0,35%	0,35%	1,87%	0,07%	0,17%	0,13%	0,13%	0,07%	0,20%	0,07%

Numero de servidores tecnicos	33		12	6	9		13	35	10		11	14
Numero total de servidores da UFS	2.348		2.348	2.348	2.348		2.348	2.348	2.348		2.348	2.348
% de participação do quadro de pessoal	1,41%		0,51%	0,26%	0,38%		0,55%	1,49%	0,43%		0,47%	0,60%

Apêndice N - Apuração do Custo das Unidades Que Dão Suporte as Unidades Acadêmicas - 2012

			PROGRAD											
				DAA			DEAPE					PROEST		
Elemento de Custo	BICEN	COPAC	PROGRAD	DAA	DICAC	DIRED	DEAPE	DIMET	DIADÉ	NIUFEM	CCV	PROEST	CODAE	RESUN
Pessoal	1.011.467	135.311	374.210	537.427	645.342	244.719	195.222	45.756	-	-	630.418	181.019	432.410	464.611
Servidores	834.773	122.461	293.356	421.680	564.527	205.078	146.542	37.334			117.686	142.888	349.919	381.375
Encargos Previdenciarios	126.962	11.144	48.025	70.319	80.815	22.306	22.074	6.716			7.176	22.202	54.847	53.665
Prestador de serviços	-	-	-	19.958		-	-	-	-	-	478.992	-	-	-
Tercerização	6.000	1.706	6.836	8.564			4.282	1.706			13.283	1.706	2.576	3.424
Bolsistas	43.732	-	25.993	16.906	-	17.335	22.324	-	-	-	13.283	14.224	25.068	26.146
Serviços e Materiais	112.863	4.717	89.614	13.563	-	133	3.402	2.422	-	-	35.498	5.789	13.977	359.240
Depreciação	84.371	3.076	89.152	13.320		133	2.200	2.422			32.718	5.113	13.953	21.195
Bens de pequeno valor	28.492	1.641	461	243	-	-	1.203	-	-	-	2.780	676	24	32.700
Serviços diversos		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Díarias e Passagens											-			-
Generos Alimentícios	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	305.345
Sub Total 1	1.124.330	140.028	463.824	550.990	645.342	244.851	198.625	48.178	-	-	665.917	186.808	446.387	823.850
Custos das Outras Unidades	142.722	29.758	31.250	40.702	1.954	2.750	34.718	8.881	175	-	25.597	34.107	25.269	71.890
CPD	27.452	1.399	1.923	6.120	175	1.749	1.049	1.399	175	-	3.672	1.923	5.770	1.049
DIMAT	7.136	11.534	9.875	9.294	-	-	12.613	-	-	-	2.157	11.866	1.577	16.181
DEMAN	7.165	11.580	9.914	9.331	-	-	12.663	-	-	-	2.166	11.913	1.583	16.246
DIPATRI	60.448	1.626	2.029	7.298	-	211	1.678	1.690	-	-	9.871	5.111	7.222	26.239
GRH	11.532	329	1.977	2.636	1.318	329	659	659	-	-	659	988	1.647	2.306
DITRAN														
SERLIM														
DIMEQ	16.594	1.383	5.531	5.071	461	461	4.149	3.227	-	-	2.305	2.305	4.610	4.149
DIVAI	12.394	1.907	-	953	-	-	1.907	1.907	-	-	4.767	-	2.860	5.720
Sub Total 2	1.267.052	169.786	495.073	591.692	647.296	247.601	233.342	57.059	175	-	691.514	220.915	471.656	895.741

Rateio entre os departamentos e suas divisões	-	-	-	-	491.105	100.588	-	205.341	14.001	14.001	-	-	83.948	119.294
DAA					491.105	100.588								
DEAPE					-	-		205.341	14.001	14.001				
PROEST													83.948	119.294
Sub Total 3	1.267.052	169.786	495.073		1.138.401	348.189		262.400	14.175	14.001	691.514		555.603	1.015.035

Rateio entre os departamentos e suas divisões

Quantidade de requisições recebidas por unidade - DIMAT	86	139	119	112	0	0	152	0	0	0	26	143	19	195
Quantidade total de requisição recebidas DIMAT	12.748	12.748	12.748	12.748	12.748	12.748	12.748	12.748	12.748	12.748	12.748	12.748	12.748	12.748
% Participação do custo do DIMAT	0,67%	1,09%	0,93%	0,88%	0,00%	0,00%	1,19%	0,00%	0,00%	0,00%	0,20%	1,12%	0,15%	1,53%

Quantidade de bens para cada unidade	10.337	278	347	1.248		36	287	289			1688	874	1235	4487
Quantidade total de bens	100.117	100.117	100.117	100.117	100.117	100.117	100.117	100.117	100.117	100.117	100.117	100.117	100.117	100.117
% Participação do custo da DIPATRI	10,32%	0,28%	0,35%	1,25%		0,04%	0,29%	0,29%			1,69%	0,87%	1,23%	4,48%

Quantidade solicitação recebidas - DIMEQ	36	3,00	12	11	1	1	9	7	0	0	5	5	10	9
Quantidade total de solicitação DIMEQ	2.304	2.304	2.304	2.304	2.304	2.304	2.304	2.304	2.304	2.304	2.304	2.304	2.304	2.304
% Participação do custo do DIMEQ	1,56%	0,13%	0,52%	0,48%	0,04%	0,04%	0,39%	0,30%	0,00%	0,00%	0,22%	0,22%	0,43%	0,39%

Quantidade solicitação recebidas - DIVAI	13	2	0	1	0	0	2	2	0	0	5	0	3	6
Quantidade total de solicitação DIVAI	1.128	1.128	1.128	1.128	1.128	1.128	1.128	1.128	1.128	1.128	1.128	1.128	1.128	1.128
% Participação do custo do DIVAI	1,15%	0,18%	0,00%	0,09%	0,00%	0,00%	0,18%	0,18%	0,00%	0,00%	0,44%	0,00%	0,27%	0,53%

Quantidade de computadores por unidade	157	8	11	35	1	10	6	8	1		21	11	33	6
Quantidade total de computadores da UFS	4.603	4.603	4.603	4.603	4.603	4.603	4.603	4.603	4.603	4.603	4.603	4.603	4.603	4.603
% Participação do custo do CPD	3,41%	0,17%	0,24%	0,76%	0,02%	0,22%	0,13%	0,17%	0,02%	0,00%	0,46%	0,24%	0,72%	0,13%

Numero de servidores por unidade	35	1	6	8	4	1	2	2	0	0	2	3	5	7
Numero total de servidores da UFS	2.348	2.348	2.348	2.348	2.348	2.348	2.348	2.348	2.348	2.348	2.348	2.348	2.348	2.348
% de participação do quadro de pessoal	1,49%	0,04%	0,26%	0,34%	0,17%	0,04%	0,09%	0,09%	0,00%	0,00%	0,09%	0,13%	0,21%	0,30%

Apêndice O - Apuração do Custo das Unidades Acadêmicas e do CCSA - 2012

Elemento de Custo	CCSA	D	DCC	DEE	DAD	BB	TU	SE	SS	RI
Pessoal	278.215	2.508.940	982.145	4.350.200	4.457.471	631.800	734.274	617.457	2.609.159	851.743
Servidores	221.167	2.148.959	840.939	3.724.903	3.829.033	537.491	624.531	524.581	2.255.051	739.612
Encargos Previdenciários	37.503	335.822	131.069	598.393	605.458	81.357	103.397	83.209	346.504	103.733
Terceirização	2.576	3.411						1.706		1.706
Monitoria	-	5.210	6.523	3.290	5.025	3.769	5.574	1.991	-	6.012
Bolsistas	16.970	15.537	3.615	23.614	17.954	9.182	772	5.970	7.604	680
Serviços e Materiais	19.357	115.863	119.996	120.837	145.620	39.843	44.400	26.492	98.513	40.813
Depreciação	19.245	17.580	16.257	22.621	12.952	6.250	5.042	5.495	22.764	11.230
Telefone		10.965	11.568	10.965	14.795	3.733	4.374	2.197	8.438	3.266
Energia		63.880	67.391	63.880	86.192	21.746	25.484	12.799	49.156	19.028
Água		23.288	24.568	23.288	31.422	7.928	9.290	4.666	17.920	6.937
Bens de pequeno valor	112	151	213	84	258	187	209	1.336	236	352
Custos das Outras Unidades	14.403	390.893	428.286	405.000	590.825	160.605	155.834	83.188	275.995	130.460
CPD	7.566	5.517	7.409	15.290	7.566	2.837	1.734	3.625	8.039	6.778
DIMAT	1.528	2.328	1.782	1.819	1.782	2.146	3.201	3.164	1.200	2.437
DEMAN	3.069	4.677	3.581	3.654	3.581	4.312	6.431	6.358	2.412	4.896
BICEN		64.375	22.930	43.528	16.832	7.186	15.910	3.632	16.566	5.576
COPAC		3.935	4.151	3.935	5.310	1.340	1.570	788	3.028	1.172
PROGRAD		68.689	72.465	68.689	92.682	23.384	27.403	13.762	52.857	20.461
PROEST		36.811	38.835	36.811	49.669	12.532	14.685	7.375	28.327	10.965
GRH	2.240	9.159	4.885	7.632	7.022	1.832	2.137	2.442	5.801	1.526
DITRAN		32.243	34.015	32.243	43.505	10.976	12.863	6.460	24.811	9.604
DIVIG		48.856	51.542	48.856	65.922	16.632	19.491	9.789	37.595	14.553
SERLIM		13.455	14.194	13.455	18.154	4.580	5.367	2.696	10.353	4.008
CCSA		7.230	73.735	35.470	152.483	40.979	7.695	4.339	12.968	20.598
PROGRAD		57.215	60.360	57.215	77.200	19.478	22.825	11.463	44.027	17.043
PROEST		36.402	38.403	36.402	49.117	12.392	14.522	7.293	28.011	10.843
Total	311.975	3.015.696	1.530.427	4.876.037	5.193.915	832.248	934.508	727.137	2.983.667	1.023.016

Rateios entre os departamentos		553.859	361.388	1.480.964	1.991.625	18.109	43.384	42.545	174.576	38.125
Direito			-	109.148	892	-	-	-	-	4.766
Contabeis		285.215,52		140.169	548.276	787	-	6.769	27.773	794
Economia		67.161	60.320		158.688	-	2.345	4.835	19.838	794
Administração		98.561	187.367	159.701		3.149	5.276	14.504	59.515	6.354
Biblioteconomia		-	534	-	-		-	-	-	-
Turismo		2.617	24.021	1.149	72.212	3.149		2.901	11.903	3.971
Secretariado Executivo		9.158	3.737	66.638	286.173	1.575	-		-	1.589
Serviço Social		38.814	-	107.999	1.783	787	4.104	-		-
Relações Internacionais		7.414	534	151.658	14.264	787	-	967	3.968	
Outros Cursos		44.919	84.875	744.503	909.336	7.874	31.658	12.570	51.579	19.857
Custo Total final		2.461.837	1.169.039	3.395.073	3.202.290	814.138	891.124	684.592	2.809.091	984.892
Custo por aluno		4.365	1.965	6.020	4.208	4.240	3.961	6.058	6.473	5.862

Quant. requisições recebidas por unidade - DIMAT	42	64	49	50	49	59	88	87	33	67
Quantidade total de requisição recebidas DIMAT	12.748	12.748	12.748	12.748	12.748	12.748	12.748	12.748	12.748	12.748
% Participação do custo do DIMAT	0,33%	0,50%	0,38%	0,39%	0,38%	0,46%	0,69%	0,68%	0,26%	0,53%

Quantidade de bens para cada unidade	1.933	1.978	1.934	2.118	1.412	511	423	767	2.250	1.301
Quantidade total de bens	100.117	100.117	100.117	100.117	100.117	100.117	100.117	100.117	100.117	100.117
% Participação do custo da DIPATRI	1,93%	1,98%	1,93%	2,12%	1,41%	0,51%	0,42%	0,77%	2,25%	1,30%

Quantidade solicitacao recebidas - DIVAI	6	1	6	9	2	11	5	2	1	5
Quantidade solicitacao recebidas - DIMEQ	11	6	4	8	6	20	3	8	7	15
Quantidade de solicitações pelo DIMEQ	2.304	2.304	2.304	2.304	2.304	2.304	2.304	2.304	2.304	2.304
Quantidade total de solicitação recebidas DIVAI	852	1.128	1.128	1.128	1.128	1.128	1.128	1.128	1.128	1.128
% Participação do custo do DEMAN	0,54%	0,20%	0,29%	0,50%	0,23%	0,90%	0,23%	0,29%	0,23%	0,58%

Quantidade de computadores por unidade	48	35	47	97	48	18	11	23	51	43
Quantidade total de computadores da UFS	4.603	4.603	4.603	4.603	4.603	4.603	4.603	4.603	4.603	4.603
% Participação do custo do CPD	1,04%	0,76%	1,02%	2,11%	1,04%	0,39%	0,24%	0,50%	1,11%	0,93%

Quantidade de computadores por unidade	48	35	47	97	48	18	11	23	51	43
Quantidade total de computadores da UFS	4.603	4.603	4.603	4.603	4.603	4.603	4.603	4.603	4.603	4.603
% Participação do custo do CPD	1,04%	0,76%	1,02%	2,11%	1,04%	0,39%	0,24%	0,50%	1,11%	0,93%

Numero servidores tecnicos	7	3	2	1	2	1	0	1	2	-
Número servidores docentes	-	27	14	24	21	5	7	7	17	5
Numero total de servidores da UFS	2.240	2.348	2.348	2.348	2.348	2.348	2.348	2.348	2.348	2.348
% de participação do quadro de pessoal	0,31%	1,28%	0,68%	1,06%	0,98%	0,26%	0,30%	0,34%	0,81%	0,21%

Quantidade de empréstimos por curso	-	11.592	4.129	7.838	3.031	1.294	2.865	654	2.983	1.004
Quantidade de empréstimos total	228.158	228.158	228.158	228.158	228.158	228.158	228.158	228.158	228.158	228.158
% de participação por curso		5,08%	1,81%	3,44%	1,33%	0,57%	1,26%	0,29%	1,31%	0,44%

Quantidade de alunos do próprio curso		564	595	564	761	192	225	113	434	168
Quantidade de alunos do CCSA	3.732	3.732	3.732	3.732	3.732	3.732	3.732	3.732	3.732	3.732
Quantidade total de alunos de graduação da UFS		24.335	24.335	24.335	24.335	24.335	24.335	24.335	24.335	24.335
Quantidade total de alunos atendidos UFS		26.143	26.143	26.143	26.143	26.143	26.143	26.143	26.143	26.143
% Participação do curso com o CCSA		15,11%	15,94%	15,11%	20,39%	5,14%	6,03%	3,03%	11,63%	4,50%
% Participação do cursos sobre o total de graduação		2,32%	2,45%	2,32%	3,13%	0,79%	0,92%	0,46%	1,78%	0,69%

Apêndice P - Disciplinas do Curso de Economia – Números de Alunos Atendidos - 2012

Seq	Disciplina	CH	Qte Turmas	CH TOTAL	Cap Total	Mat Total	CC	AD	CE	BB	TU	SS	D	RI	SE	Outras
1	Análise Macroeconômica I	60	3	180	150	137			137							
2	Análise Macroeconômica II	60	2	120	110	57			57							
3	Análise Macroeconômica III	60	3	180	150	60			60							
5	Análise Microeconômica I	60	4	240	200	116			116							
6	Conjuntura Econômica	60	2	120	100	68		4	60			1		1		2
7	Desenvolvimento Econômico e Social	60	4	240	161	78			78							
9	Desenvolvimento Rural	60	2	120	90	42			38			2				2
11	Dinâmica Macroeconômica	60	2	120	115	110			110							
13	Econometria I	60	2	120	115	55			55							
14	Econometria II	60	2	120	120	18			18							
15	Econômica Brasileira I	60	2	120	100	91			91							
16	Econômica Brasileira II	60	2	120	110	48			48							
17	Econômica do Petróleo	60	4	240	220	179	4	7	64							104
18	Economia do Setor Público	60	2	120	120	72			72							
19	Economia e Política do Desenvolvimento	60	1	60	60	6			6							
20	Economia e Turismo	60	1	60	60	39			39							
21	Economia Industrial	60	3	180	135	54			54							
22	Economia Internacional I	60	2	120	120	54			54							
23	Economia Matemática I	60	3	180	180	174			174							
24	Economia Matemática II	60	3	180	180	85			85							
25	Economia Matemática III	60	4	240	171	151			151							
26	Economia Monetária e Financeira	60	3	180	180	95			95							
27	Economia Política I	60	2	120	110	59			59							
28	Economia Política II	60	2	120	100	19			19							
29	Economia Regional e Urbana	60	3	180	170	65			65							
30	Elaboração e Análise de Projetos	60	3	180	160	126			126							
31	Formação Socio-econômica do Brasil	60	3	180	160	96			96							
32	Fundamentos de Economia	60	14	840	896	827	110	54	19			91	95	2	4	452
33	História do Pensamento Econômico	60	4	240	220	208	3	1	190							14
34	Introdução à Análise Econômica	60	6	360	370	323		8	227					62		26
36	Introdução à Econometria	60	2	120	95	82			82							
37	Introdução à Economia I	60	4	240	240	240	5	65			1			67	54	48
38	Mercado Financeiro e de Capitais	60	2	120	110	49			49							
39	Métodos de Pesquisa em Economia	60	5	300	203	144			144							

41	Monografia I	60	3	180	170	63			63							
42	Monografia II	300	3	900	101	46			46							
43	Orçamento e Finanças Públicas	60	2	120	110	62			62							
44	Política e Planejamento Econômico	60	2	120	110	37			37							
45	Seminário de Economia II	60	1	60	50	9			9							
46	Análise Microeconomia II	60	2	120	100	58			58							
47	Capitalismo Contemporâneo	60	1	60	60	45	3	1	32			3				6
48	Contabilidade Social	60	2	120	120	81	1		80							
49	Introdução a Economia II	60	3	180	160	145	9	81							4	51
50	Seminário de Economia III	60	1	60	40	23			23							
	Total		126	8.280	6.322	4.244	122	139	2.955	-	1	94	95	132	58	648
	% de participação						2,87%	3,28%	69,63%	0,00%	0,02%	2,21%	2,24%	3,11%	1,37%	15,27%

Apêndice Q - Disciplinas do Curso de Ciências Contábeis – Números de Alunos Atendidos - 2012

Seq	Disciplina	CH	Qte Turma	CH TOTAL	Cap Total	Mat. Total	CC	AD	CE	BB	TU	SS	D	RI	SE	Outras
1	Análise de Balanço	60	2	120	100	59	59									
2	Auditoria Contábil I	60	4	240	130	84	84									
3	Auditoria Contábil II	30	2	60	60	30	30									
4	Auditoria Contábil II	60	2	120	100	62	62									
5	Contabilidade Agrícola	60	2	120	38	35	35									
6	Cont. Aplicada a Administração I	60	4	240	253	253	13	180			45				4	11
7	Cont. Aplicada a Administração II	60	2	120	120	124	1	122								1
8	Contabilidade Avançada	60	2	120	100	62	62									
9	Contabilidade Comercial	60	3	180	120	82	76	6								
10	Contabilidade Comercial	40	1	40	10	9	8	1								
11	Cont. das Instituições Financeiras	60	5	300	178	130	130									
12	Contabilidade de Custos	60	2	120	100	77	77									
13	Contabilidade de Serviços	60	4	240	125	100	100									
14	Contabilidade do 3º Setor	60	1	60	1	1	1									
15	Contabilidade e Análise de Balanço	60	1	60	50	44	17	27								
16	Contabilidade e Análise de Custos	60	2	120	34	31	31									
17	Contabilidade Geral I	60	7	420	284	161	102	3	1	1				1	1	52
18	Contabilidade Geral II	60	6	360	191	183	155	2								26
19	Contabilidade Gerencial	60	3	180	83	74	74									
20	Contabilidade Industrial	60	4	240	138	121	121									
21	Contabilidade Pública I	60	4	240	151	120	120									
22	Contabilidade Pública II	60	3	180	150	93	93									
23	Contabilidade Rural	60	2	120	100	85	85									
24	Contabilidade Tributária I	60	3	180	120	114	113									1
25	Contabilidade Tributária II	60	4	240	150	97	97									
26	Ética Geral e Prof. Em Contabilidade	60	4	240	145	114	107		1						1	5

26	Etica Geral e Prof. Em Contabilidade	60	4	240	145	114	107		1						1	5
27	Pericia Contábil	30	2	60	80	28	28									
28	Pratica em Contabilidade I	120	2	240	80	68	68									
29	Pratica em Contabilidade I	120	2	240	85	68	68									
30	Teoria Contábil	60	5	300	274	263	78	10	111						1	63
31	Análise das Demonstrações Contábe	60	1	60	50	35	35									
32	Contabilidade Aplicada a Atuaria II	30	1	30	1	0										
33	Obrigações e Rotinas Trabalhistas	60	1	60	60	60	60									
	Total		93	5650	3661	2867	2190	351	113	1	45	0	0	1	7	159
	% de participação						76,39%	12,24%	3,94%	0,03%	1,57%	0,00%	0,00%	0,03%	0,24%	5,55%

Apêndice R - Disciplinas do Curso de Direito – Números de alunos atendidos - 2012

Seq	Disciplina	CH	Qte Turmas	CH TOTAL	Cap Total	Mat Total	CC	AD	CE	BB	TU	SS	D	RI	SE	Outras
1	Direito Administrativo II	60	3	180	120	117							116			1
2	Direito Administrativo III	60	2	120	110	35	23	12								
3	Direito Ambiental	60	5	300	222	137							137			
4	Direito Civil I	60	2	120	120	116	116									
5	Direito Civil V	60	1	60	5	1							1			
6	Direito Constitucional I	60	4	240	215	210	108						102			
7	Direito Constitucional Processual	60	1	60	10	3							3			
8	Direito da Seguridade Social	60	3	180	160	151							151			
9	Direito de Família	60	3	180	120	118							118			
10	Direito do Consumidor	60	3	180	155	68							68			
11	Direito dos Contratos	60	2	120	120	95							95			
12	Direito do Trabalho	60	4	240	220	159	127	22	8				2			
13	Direito do Trabalho I	60	3	180	103	84							84			
14	Direito do Trabalho II	60	4	240	161	41							41			
15	Direito e Legislação Social	60	5	300	285	283	16	129	4		4	79			19	32
16	Direito Eleitoral	60	3	180	175	158							158			
17	Direito Empresarial I	60	3	180	96	104							104			
18	Direito Empresarial II	60	3	180	160	114							114			
19	Direito Internacional Público	60	4	240	170	104							104			
20	Direito Penal Especial I	60	2	120	110	87							87			
21	Direito Penal III	60	1	60	5	1							1			
22	Direito Previdenciário	60	3	180	112	108							108			
23	Direito Processual Civil I	60	3	180	158	116							116			
24	Direito Processual Civil II	60	2	120	120	101							101			
25	Direito Processual Constitucional	60	3	180	160	83							83			
26	Direito Processual do Trabalho	60	2	120	125	118							118			
27	Direito Processual Penal I	60	4	240	116	94							94			
28	Direitos Humanos	60	4	240	181	148							148			
29	Direito Tributário	60	2	120	120	121	113	7					1			
30	Direito Tributário II	60	2	120	115	119							119			
31	Estágio de Prática Jurídica Adm e Tributária	60	3	180	170	106							106			
32	Estágio de Prática Jurídica Civil I	60	2	120	115	103							103			

33	Estagio de Prática Jurídica Penal	60	2	120	115	77							77			
34	Estagio de Prática Jurídica Trabalhista	60	3	180	150	116							116			
35	Ética Geral e Profissional	60	5	300	197	143		1					141	1		
36	Filosofia Geral e Jurídica	60	2	120	120	121		3	1				113	1		3
37	Hermeneutica Jurídica	60	1	60	1	1							1			
38	Historia do Direito e Hermeneutica Jurídica	60	2	120	130	118							118			
39	Instituições do Direito	60	5	300	285	282	99	22	132			1			1	26
40	Introdução ao Estudo do Direito I	60	2	120	120	121		13					108			
41	Monografia I	60	2	120	10	4							4			
42	Monografia II	60	14	840	61	29							29			
43	Prática Jurídica IV	60	2	120	8	4							4			
44	Responsabilidade Civil	60	2	120	120	112							112			
45	Sociologia Geral e Jurídica	60	2	120	120	118	2	1				4	108		1	2
46	Teoria Geral do Direito Civil	60	2	120	115	93							93			
47	Teoria Geral do Direito Penal I	60	2	120	115	94							94			
48	Teoria Geral do Processo	60	4	240	210	173	4	2	8			2	121	7		29
49	Trabalho de Conclusão de Curso I	60	3	180	125	111							111			
50	Criminologia	60	2	120	100	53							53			
51	Direito Administrativo I	60	2	120	105	100							100			
52	Direito Comercial I	60	1	60	40	37	29	7	1							
53	Direito Constitucional II	60	2	120	125	104							104			
54	Direito da Criança Adolescente e Idoso	60	2	120	108	104							104			
55	Direito da Propriedade Intelectual	60	1	60	50	4							4			
56	Direito das Obrigações	60	2	120	110	101							101			
57	Direito das Sucessões	60	2	120	125	118							118			
58	Direito Financeiro	60	1	60	50	14	14									
59	Direito Penal Especial II	60	2	120	120	89							89			
60	Direito Penal IV	60	1	60	5	1							1			
61	Direito Processual Civil III	60	2	120	115	95							95			
62	Direito Processual Penal II	60	3	180	105	87							87			
63	Direitos Reais	60	2	120	110	94							94			
64	Direito Tributário I	60	2	120	120	117							117			
65	Direito Urbanístico	60	1	60	50	35	3	4				1	15	1		10
66	Estagio de Prática Jurídica Civil II	60	2	120	114	100							100			
67	Introdução ao Estudo do Direito II	60	3	180	155	131		3				3	119	6		
68	Legislação Penal Especial	60	2	120	130	92							92			

69	Prática Jurídica V	60	1	60	5	2							2			
70	Teoria do Estado e da Constituição	60	2	120	120	119							119			
71	Teoria Geral do Direito Penal II	60	2	120	110	101							101			
72	Trabalho de Conclusão de Curso II	60	25	1500	212	97							97			
Total			211	12.660	8.620	6.915	654	226	154	-	6	89	5.645	17	21	103
% Participação							9,46%	3,27%	2,23%	0,00%	0,09%	1,29%	81,63%	0,25%	0,30%	1,49%

Apêndice S - Disciplinas do Curso de Secretariado – Números de Alunos Atendidos - 2012

Seq	Disciplina	CH	Qte Turmas	CH TOTAL	Cap Total	Mat Total	CC	AD	CE	BB	TU	SS	D	RI	SE	Outras
1	Estagio Supervisionado em Secretariado	30	2	60	80	56									56	
2	Gestão Secretarial I	60	1	60	50	54	1	13							39	1
3	Informatica Aplicada ao Sec Executivo	60	1	60	50	54	3								51	
4	Redação Empresarial I	60	1	60	55	56									56	
5	Seminário Avançado II	60	2	120	90	14									14	
6	Tecnicas Secretarias II	60	1	60	51	51									51	
7	Tecnicas Secretarias IV	60	1	60	50	34									34	
8	Topicos Especiais em Gestao Secretarial II	60	1	60	40	9	1								8	
9	Trabalho de Conclusão de Curso I	60	4	240	66	55									55	
10	Trabalho de Conclusão de Curso II	60	2	120	70	57									57	
11	Comportamento Organizacional	60	1	60	50	41	1	1	1		1			1	28	8
12	Documentação e Multimidia para Secretariado	60	1	60	50	27	1		4		1				18	3
13	Gestão Secretarial II	60	1	60	50	19									19	
14	Metodos e Tecnicas de Arquivo	60	1	60	55	52									52	
15	Redação Empresarial II	60	1	60	50	27									27	
16	Tecnicas Secretarias I	60	1	60	55	54					1				52	1
17	Tecnicas Secretarias III	60	1	60	55	54									54	
18	Topicos Especiais em Gestao Secretarial I	60	1	60	40	38		1							37	
Total		1050	24	1380	1007	752	7	15	5	0	3	0	0	1	708	13
% de participação							0,93%	1,99%	0,66%	0,00%	0,40%	0,00%	0,00%	0,13%	94,15%	1,73%

Apêndice T - Disciplinas do Curso de Relações Internacionais – Números de Alunos Atendidos - 2012

Seq	Disciplina	CH	Qte Turmas	CH TOTAL	Cap Total	Mat Total	CC	AD	CE	BB	TU	SS	D	RI	SE	Outras
1	Americanidade e Americanização	60	1	60	60	22		1			1			18	1	1
2	Historia das Relações Internacionais II	60	1	60	60	39								39		
3	Análise das Relações Internacionais	60	1	60	60	14								14		
4	Introdução ao Estudo das Relações Internacionais	60	2	120	80	81		1			1			75		4
5	Introdução a Ciência Política	60	1	60	80	65								60		5
6	Laboratorio de Simulação Negocial I	60	1	60	60	22								22		
7	Laboratorio de Simulação Negocial II	60	1	60	60	17								17		
8	Metodologia em Rel Internacionais	60	1	60	60	10								10		
9	Métodos e Técnicas de Estudo e Pesquisa	60	2	120	87	84								83		1
10	Novos Polos de Poder no Século XXI	60	1	60	60	5								5		
11	Política Externa do Brasil I	60	1	60	60	47		1						43		3
12	Política Externa do Brasil II	60	1	60	60	30								30		
13	Práticas de Comércio Exterior	60	1	60	60	18								18		
14	Estratégia e Políticas de Defesa	60	1	60	60	7								7		
15	Fundamentos de Economica Internacional	60	1	60	60	32								32		
16	Geopolítica	60	1	60	60	25								25		
17	Mundialização e Cultura	60	1	60	60	16								16		
18	Sociologia das Relações Internacionais	60	1	60	63	62								59	1	2
19	Relações Intern. Da America Latina	60	1	60	60	56		3	1				4	45		3
20	Segurança e Relações Internacionais	60	1	60	60	20								20		
21	Sistema Monetario e Financeiro Internacional	60	1	60	60	15								15		
22	Teoria das Relações Internacionais II	60	1	60	60	32								32		
23	Comercio Internacional	60	1	60	60	40								40		
24	Historia da Guerra	60	1	60	60	6								6		
25	Historia das Relações Internacionais I	60	1	60	80	78					2			75		1
26	Integração Regional I	60	1	60	60	34		1			1			31		1
27	Integração Regional II	60	1	60	60	21								21		
28	Tópicos Especiais em Relações Internacionais	60	1	60	20	6								6		
29	Economia Política Internacional	60	3	180	170	63								63		
30	Relações Internacionais Contemporaneas	60	1	60	60	23								23		
31	Relações Internacionais e Meio Ambiente	60	1	60	20	5								5		
32	Estágio de Vivencia Linguística I	60	2	23	3	3								3		
33	Teoria das Relações Internacionais I	60	1	60	60	37								37		
34	Teoria Política I	60	1	60	60	31								31		
35	Teoria Política II	60	1	60	60	35								35		

36	Trabalho de Conclusão de Curso I	60	3	180	18	17								17		
37	Trabalho de Conclusão de Curso I	30	2	60	60	8								8		
38	Trabalho de Conclusão de Curso II	60	3	180	13	13								13		
39	Direito das Relações Internacionais	60	1	60	80	76	1	1					2	68		4
40	Direito das Relações Internacionais II	60	2	120	80	64								64		
41	Economia do Brasil	60	1	60	65	9								9		
	Total		52	2963	2479	1288	1	8	1	0	5	0	6	1240	2	25
	% de participação						0%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	96%	0%	2%

Apêndice U - Disciplinas do Curso de Turismo – Números de Alunos Atendidos - 2012

Seq	Disciplina	CH	Qte Turmas	CH TOTAL	Cap Total	Mat Total	CC	AD	CE	BB	TU	SS	D	RI	SE	Outras
1	Aspectos Historicos de Sergipe	60	2	120	110	109		1			105					3
2	Cartografia Aplicada ao Turismo	60		0												
3	Comportamento ao consumidor no turismo	60	1	60	50	7					7					
4	Economia Aplicada ao Turismo	60	1	60	50	50		3			45					2
5	Estagio Supervisionado em Turismo I	60	1	60	50	28					28					
6	Geografia do Turismo	60	1	60	50	50					50					
7	Gestão de Pessoas em Turismo	60	1	60	60	60					57	1				2
8	Metodologia do Estudo Aplicada ao Turismo	60	1	60	65	62					62					
9	Planejamento e Organização do Turismo II	60	1	60	60	30					30					
10	Sistemas de Transportes	60	1	60	60	60					52					8
11	Sociologia do Turismo e Lazer	60	2	120	105	103					103					
12	Teoria Geral do Turismo I	60	1	60	60	61					59	1				1
13	Teoria Geral do Turismo II	60	1	60	50	47					47					
	Topicos Especiais em Teoria e Planejamento do Turismo	60	2	120	100	64					62	2				
	Topicos Especiais em Turismo e Meio Ambiente	60	1	60	50	23					19					4
14	Topicos Especiais em Lazer e Hospitalidade	60	1	60	50	19					18					1
15	Topicos Especiais em Turismo, Cultura e Sociedade	60	2	120	100	57					47	1				9
16	Trabalho de Conclusao de Curso I	60	1	60	35	33					33					
17	Turismo e Meio Ambiente	60	1	60	50	51			4		42					5
18	Turismo e Patrimonio Cultural	60	1	60	50	55					52	2				1
19	Antropologia do Turismo	60	1	60	50	27					27					
20	Comunicação Social no Turismo	60	1	60	51	51					43					8
21	Elaboração de Roteiros Turisticos	60	1	60	50	19					19					
22	Empreendedorismo e Turismo	60	1	60	50	28					27					1
23	Estagio Supervisionado em Turismo II	60	1	60	30	22					22					
24	Gestão de Agencias de Turismo	60	1	60	50	23					23					
25	Gestão de Alimentos e Bebidas	60	1	60	50	46					46					
26	Gestão de Meios de Hospedagem	60	1	60	50	40					40					
27	Gestão de Serviços	60	1	60	50	45					38					7
28	Lazer e Animação	60	1	60	50	29					29					
29	Legislação e Ética no Turismo	60	1	60	50	33					33					
30	Marketing Turístico	60	1	60	50	47		5			40					2
31	Planejamento do Espaço Turismo I	60	1	60	50	31					31					
32	Planejamento e Organização de Eventos	60	1	60	50	43					43					
33	Planejamento e Organização do Turismo I	60	1	60	50	31					31					
34	Sistema de Informação em Turismo	60	1	60	53	50					50					
35	Trabalho de Conclusao de Curso II	60	13	780	49	31					31					
36	Turismo Regional	60	1	60	50	29					29					
	Total		53	3180	2088	1594	0	9	4	0	1520	7	0	0	0	54
	% Participação						0,00%	0,56%	0,25%	0,00%	95,36%	0,44%	0,00%	0,00%	0,00%	3,39%

Apêndice V – Disciplinas do Curso de Administração– Números de Alunos Atendidos - 2012

Seq	Disciplina	CH	Qte Turmas	CH TOTAL	Cap Total	Mat Total	CC	AD	CE	TU	SS	D	RI	SE	Outras
1	Administração Produção I	60	4	240	228	212		210						2	
2	Administração Produção II	60	4	240	254	143		143							
3	Administração de Empresa	60	5	300	280	280	2	24	3					1	250
4	Administração de Marketing I	60	2	120	137	129		129							
5	Administração de Marketing II	60	3	180	185	125		125							
6	Administração de Recursos Humanos I	60	2	120	137	136	2	123	1	2				8	
7	Administração de Recursos Humanos II	60	3	180	185	139		134						5	
8	Administração de Rec. Mat. E Patrimoniais	60	4	240	240	160	1	135	1	5				17	1
9	Administração Financeira I	60	6	360	312	287	149	110	13						15
10	Administração Municipal	60	2	120	129	72		61						9	1
11	Administração Pública Brasileira	60	2	120	110	98		96						2	
12	Aplicações Adm. em Computadores	60	3	180	160	100		100							
13	Direção Estrategica de Empresa	60	4	240	219	129		92						37	
14	Elementos de Análise de Custos	60	4	240	240	172		172							
15	Estágio em Administração II	60	1	60	55	11		11							
16	Estágio em Administração II	120	1	120	55	52		52							
17	Iniciação Empresarial	60	7	420	405	373	135	146	12						80
18	Introdução a Administração	60	16	960	1011	1011	107	138	136	66	2	1	16	63	482
19	Matemática Financ. Apl. À Administração	60	5	300	310	313	7	216	6	1				60	23
20	Mercado de Capitais	60	2	120	120	27	1	26							
21	Organização, Metodos e Sist. Administrativos	60	4	240	230	192	3	109		2				9	69
22	Pesquisa em Administração	60	3	180	180	130	1	127		1					1
23	Planejamento Governamental	60	1	60	70	69	2	63						2	2
24	Sistemas de Informações Gerenciais	60	2	120	180	167		157						8	2
25	Sociologia das Organizações	60	7	420	415	347	109	108	1	3				56	70
26	Teoria Geral da Administração	60	5	300	215	284	72	143	5	1				39	24
27	Tópicos Especiais em Adm. Financeira	60	1	60	50	10		10							
28	Tópicos Especiais em Adm. Mercadologica	60	2	120	105	101		99						2	
29	Tópicos Especiais em Rec. Humanos	30	2	60	115	91		91						1	
30	Administração Financeira II	60	3	180	215	89	23	66							
31	Administração Hospitalar	60	1	60	55	55		55							

32	Estágio em Administração I	150	2	300	115	86		86							
33	Estágio em Administração II	150	3	450	160	85		85							
34	Ética dos Negócios	60	1	60	55	55		55							
35	Pesquisa em Marketing	60	1	60	40	17		17							
36	Tópicos Esp. De Inf. Aplicada Administração	60	1	60	55	53		53							
37	Tópicos Especiais em Administração	45	1	45	50	26	1	25							
	Total		120	7635	7077	5826	615	3592	178	81	2	1	16	321	1020
	% participação						10,56%	61,65%	3,06%	1,39%	0,03%	0,02%	0,27%	5,51%	17,51%

Apêndice X - Disciplinas do Curso de Serviço Social – Números de Alunos Atendidos - 2012

Seq	Disciplina	CH	Qte Turmas	CH TOTAL	Cap Total	Mat Total	CC	AD	CE	BB	TU	SS	D	RI	SE	Outras
1	Cultura, Identidade e Subjetividade	60	3	180	150	154						154				
2	Estágio Supervisionado em Serviço Social I	120	9	1080	75	52						52				
3	Estágio Supervisionado em Serviço Social II	135	7	945	65	60						60				
4	Estágio Supervisionado em Serviço Social III	195	6	1170	62	57						57				
5	Ética e Serviço Social II	60	5	300	225	174						174				
6	Formação Sócio-Histórica do Brasil I	60	1	60	95	91	1		1			86			1	2
7	Formação Sócio-Histórica do Brasil II	60	2	120	90	80						79				1
8	Fund. Históricos e Teórico- Met. Ser. Social I	60	2	120	90	90						90				
9	Fund. Históricos e Teórico- Met. Ser. Social II	60	2	120	90	72						72				
10	Fund. Históricos e Teórico- Met. Ser. Social III	60	2	120	90	72						72				
11	Gestão Social	60	2	120	93	87	3	1				75			1	7
12	Laboratório de Ensino da Prática I	60	9	540	69	52						52				
13	Laboratório de Ensino da Prática II	60	7	420	71	59						59				
14	Laboratório de Ensino da Prática III	60	6	360	65	57						57				
15	Movimentos Sociais e Serv. Social	60	2	120	92	86						86				
16	Oficina de Instrumentalidade Prof. I	60	2	120	90	53						53				
17	Oficina de Instrumentalidade Prof. II	60	2	120	90	51						51				
18	Oficina de Metodologia Científica	60	2	120	90	88					1	78				9
19	Pesquisa Social	60	2	120	90	79						78				1
20	Pesquisa Social e Serviço Social	60	2	120	92	67						67				
21	Política Social I	60	3	180	120	111						110				1
22	Política Social II	60	3	180	131	106						106				
23	Questão Social	60	2	120	97	97		1			1	92				3
24	Realidade Regional	60	2	120	100	67						67				
25	Seguridade Social	60	2	120	93	71		1				57			1	12
26	Seminário Temático I	60	2	120	92	90					1	83				6
27	Serviço Social e Processos de Trabalho	60	2	120	92	83					1	78			2	2
28	Trabalho de Conclusão de Curso II	90	8	720	94	68						68				
29	Trabalho de Conclusão de Curso I	60	9	540	72	66						66				
30	Administração e Plan. Social em Serv. Social	60	2	120	90	90						90				
31	Tópicos Especiais em Política Social	60	2	120	92	82						81				1
32	Trabalho e Sociabilidade	60	2	120	94	93						92				1
	Total		114	8955	3041	2605	4	3	1	0	4	2542	0	0	5	46
	%Participação						0,15%	0,12%	0,04%	0,00%	0,15%	97,58%	0,00%	0,00%	0,19%	1,77%

Apêndice Y - Disciplinas do Curso de Biblioteconomia – Números de Alunos Atendidos - 2012

Seq	Disciplina	CH	Qte Turmas	CH TOTAL	Cap Total	Mat Total	CC	AD	CE	BB	TU	SS	D	RI	SE	Outras
1	Administração Aplicada a Biblioteca I	60	1	60	65	53				53						
2	Administração Aplicada a Biblioteca II	60	1	60	60	55				55						
3	Biblioteconomia e Doc. Educacional	60	1	60	60	24				24						
4	Estágio Supervisionado em Biblioteconomia I	60	1	60	65	32				32						
5	Estágio Supervisionado em Biblioteconomia II	60	1	60	55	30				30						
6	Formato de Intercâmbio Marc 21	60	1	60	50	19				19						
7	História do Livro	60	2	120	110	24				24						
8	História em Quadrinhos e Formação do Leitor	60	1	60	60	35		2		22		1				10
9	Metodologia Científica Aplicada à Biblioteconomia	60	1	60	65	57				56						1
10	Políticas de Informação	60	1	60	5	4				4						
11	Serviço de Informação e Referência	60	1	60	60	41				41						
12	Estatística aplicada à Biblioteconomia II	60	1	60	55	30				30						
13	Desenvolvimento de Coleções	60	1	60	55	37				37						
14	Fundamentos de Editoração	60	1	60	50	6				6						
15	Informação e Cidadania	60	1	60	65	50				50						
16	Introdução a Biblioteconomia	60	1	60	65	64				58	1	1				4
17	Introdução à Rep. Descritiva	60	1	60	60	57				57						
18	Linguagem de Indexação II	60	1	60	50	45				45						
19	Normatização de Documentos	60	1	60	60	45				45						
20	Letramento e Competência Informacional	60	1	60	60	60				60						
21	Metodologia Científica Aplicada às Ciências Humanas	60	1	60	60	10				6				1		3
22	Representação Descritiva I	60	1	60	60	46				46						
23	Representação Temática I	60	1	60	60	51				51						
24	Sistematização da Leitura Infantil	60	1	60	60	11				11						
25	Tecnologias da Inf. e Comunicação Apl à Bib I	60	1	60	60	42				41					1	
26	Tecnologias da Inf. e Comunicação Apl à Bib II	60	2	120	115	63				63						
27	Pesquisa aplicada à Biblioteconomia	60	2	120	100	75				75						
28	Técnicas de Arquivo	60	1	60	55	48				48						
29	Tópicos Especiais de Gestão da Informação	60	2	120	110	15		4		6	3				1	1
30	Trabalho de Conclusão de Curso I	60	1	60	65	35				35						
31	Trabalho de Conclusão de Curso II	60	1	60	55	33				33						
32	Unidades de Informação I	60	1	60	60	47				47						
33	Ação Cultural em Bibliotecas	60	2	120	100	9				9						

34	Unidades de Informação II	60	1	60	55	50				50						
35	Linguagem de Indexação I	60	1	60	60	53				53						
36	Organização de Bibliotecas Escolares	60	1	60	50	13				13						
37	Representação Descritiva II	60	1	60	50	37				37						
38	Representação Temática II	60	1	60	50	44				44						
39	Topicos Esp em Rec e Serv de informação	60	1	60	50	11	1			8						2
	Total		31	1860	1740	1057	1	4	0	1034	4	1	0	1	2	10
	% Participação						0,09%	0,38%	0,00%	97,82%	0,38%	0,09%	0,00%	0,09%	0,19%	0,95%

Apêndice Z – Formulário de Pesquisa.



QUESTIONÁRIO

Meu nome é Sônia Magna Moura Delmondes Freitas. Este questionário efetua-se no âmbito de minha tese de Doutorado, pela Universidade de Lisboa, cujo título é “ *O financiamento da educação superior: Uma análise do custo do estudante e sua percepção nos cursos do Centro de Ciências Sociais e Aplicadas – 2010 e 2011.*”

BLOCO A – Perfil Sócio-econômico do Aluno			
CURSO	TURNO	PERÍODO	DATA
1) SEXO	2) IDADE	3) COR	4) ESTADO CIVIL
☐ Masculino ☐ Feminino	☐ De 16 a 20 anos ☐ De 21 a 25 anos ☐ De 26 a 30 anos ☐ Mais de 31 anos	☐ Branca ☐ Negra ☐ Parda ☐ Amarela ☐ Indígena	☐ Solteiro(a) ☐ Casado(a) ☐ Viúvo(a) ☐ Separação legal (judicial ou divórcio)

BLOCO B – Perfil Sócio-econômico Familiar	
5) EM RELAÇÃO A MORADIA:	6) SE NÃO MORA SOZINHO, QUANTAS PESSOAS MORAM COM VOCÊ?
☐ Mora em casa própria, sozinho(a) ☐ Mora em casa própria, com a família ☐ Mora de aluguel, sozinho(a) ☐ Mora de aluguel, com a família ☐ Mora com outras pessoas (incluindo república)	☐ Nenhuma ☐ Uma ☐ Duas ☐ Três ☐ Quatro ☐ Mais de quatro
7) ONDE VOCÊ MORA?	
☐ Aracaju ☐ Cidade do interior de Sergipe ☐ Capital de outro Estado Brasileiro ☐ Cidade do interior de outro Estado Brasileiro	
8) QUAL O NÍVEL DE INSTRUÇÃO DE SEU PAI?	9) QUAL A SITUAÇÃO DO SEU PAI NA PROFISSÃO?
☐ Sem escolaridade ☐ Educação básica incompleta ☐ Educação básica completa ☐ Superior incompleto ☐ Superior completo ☐ Mestrado ou Doutorado	☐ Autônomo ☐ Empregado ☐ Empresário ☐ Aposentado ☐ Outros. Especificar _____
10) QUAL O NÍVEL DE INSTRUÇÃO DE SUA MÃE?	11) QUAL A SITUAÇÃO DA SUA MÃE NA PROFISSÃO?
☐ Sem escolaridade ☐ Educação básica incompleta ☐ Educação básica completa ☐ Superior incompleto ☐ Superior completo ☐ Mestrado ou Doutorado	☐ Autônoma ☐ Empregada ☐ Empresária ☐ Aposentada ☐ Outros. Especificar _____
12) POSSUI COMPUTADOR EM CASA?	13) QUAL DAS ATIVIDADES ABAIXO OCUPA A MAIOR PARTE DO SEU TEMPO?
☐ Não possui computador ☐ Possui sem acesso à internet ☐ Possui com acesso à internet	☐ Televisão ☐ Religião ☐ Teatro ☐ Cinema ☐ Música ☐ Estudos ☐ Leitura ☐ Internet ☐ Esportes ☐ Outra
14) QUAL O MEIO QUE VOCÊ MAIS UTILIZA PARA SE MANTER INFORMADO?	15) ASSINALE A RENDA FAMILIAR MENSAL DE SUA CASA:
☐ Jornal impresso ☐ Televisão ☐ Rádio ☐ Revistas ☐ Internet ☐ Outros _____ ☐ Nenhum	☐ De 2 a 5 salários mínimos ☐ De 6 a 10 salários mínimos ☐ Mais de 10 salários mínimos
16) INDIQUE A RESPOSTA QUE MELHOR DESCREVE SUA ATUAL SITUAÇÃO DE TRABALHO:	
☐ Não estou trabalhando ☐ Trabalho eventualmente ☐ Trabalho até 20 horas semanais ☐ Trabalho mais de 20 horas semanal e menos de 40 horas semanal ☐ Trabalho em tempo integral – 40 horas semanais ou mais	

XIII

32) APÓS A SUA GRADUAÇÃO, EM TERMOS PROFISSIONAIS, ESPERA: (Responder apenas quem já possui um trabalho) ☐ Continuar no mesmo trabalho ☐ Procurar outro trabalho ☐ Continuar estudando na mesma área ☐ Montar um trabalho por conta própria ☐ Continuar no mesmo trabalho mas em outra categoria	33) SE AINDA NÃO TRABALHA, DE QUE FORMA PENSA EM OBTER EMPREGO APÓS TERMINAR O CURSO SUPERIOR? ☐ Através de contatos pessoais entre você e os empresários locais ☐ Através de influência familiar ☐ Através de concurso ☐ Através de currículo ☐ Montar um trabalho por conta própria
34) QUAL O DESEMBOLSO MENSAL QUE VOCÊ TEM COM O CURSO COM MATERIAL DIDÁTICO? (Livros, cópias, etc?) ☐ Até R\$ 50,00 ☐ De R\$ 51,00 até R\$ 100,00 ☐ De R\$ 101,00 até R\$ 200,00 ☐ De R\$ 201,00 até R\$ 300,00 ☐ Acima de R\$ 300,00	35) QUAL O TIPO DE TRANSPORTE QUE VOCÊ UTILIZA PARA VIR A UFS? ☐ A pé ☐ Bicicleta ☐ Transporte público ☐ Transporte particular ☐ Outros
36)QUAL O DESEMBOLSO MÉDIO MENSAL QUE VOCÊ TEM COM TRANSPORTE NO CURSO? ☐ Até R\$ 10,00 ☐ De R\$ 101,00 até R\$ 150,00 ☐ De R\$ 151,00 até R\$ 200,00 ☐ De R\$ 201,00 até R\$ 250,00 ☐ Acima de R\$ 250,00	37)VOCÊ TEM CONHECIMENTO DOS PROJETOS DE PESQUISA E EXTENSÃO E OUTROS DE SUA INSTITUIÇÃO E QUAL A SUA PARTICIPAÇÃO? ☐ Projetos e pesquisas ☐ Projetos de extensão ☐ Eventos, encontros, fórum, seminários ☐ Atividades pontuais comemorativas, apresentações, etc

BLOCO D – Função social da Universidade

Sabendo que a universidade pública deve destinar à formação de seus alunos a sociedade. Diga, em sua opinião qual o papel social mais relevante que a UFS cumpre na sociedade sergipana.